

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION**



**FUNCION DE LA ORIENTACION Y DE LA TUTORIA EN LA
EDUCACION SECUNDARIA EN ESPAÑA**

Dirigida por la Dra. Dña. Isabel Gutiérrez Zuloaga
Catedrática de Teoría e Historia de la Educación
1993

INDICE GENERAL

Págs

PRESENTACION

PRIMERA PARTE ORIENTACION Y TUTORIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA

Capítulo I.-	Grandes líneas del desarrollo histórico de la Orientación educativa en España	13
Capítulo II.-	Orientación y Tutoría en la Legislación española.	25
Capítulo III.-	El concepto de Orientación, aspecto esencial para una formación integral	98
Capítulo IV.-	La Tutoría; concepto y exigencias profesionales	138
Capítulo V.-	La adolescencia, etapa evolutiva en el alumno de Educación Secundaria	207
Capítulo VI.-	El aprendizaje durante la adolescencia	244
Capítulo VII.-	El entorno educativo; sociedad y escuela	273

SEGUNDA PARTE ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA TUTORIA EN MADRID

Capítulo VIII.-	Datos y elaboración de la Encuesta	324
Capítulo IX.-	Estudio comparado de los resultados de la Encuesta, entre los años 1981 y 1991	347
CONCLUSIONES		395
BIBLIOGRAFIA		407
APENDICE		437
INDICE ANALITICO		661

PRESENTACION

PRESENTACION DE LA TESIS

¿Qué es un tutor, cómo se debe de hacer la orientación, qué cualidades debería tener el tutor...? Fueron la serie de preguntas que me fuí planteando en los inicios de los años setenta cuando empecé mis tareas de educador.

Justamente en esta época es cuando comienzo a atisbar la conveniencia de hacer una investigación seria sobre estos temas. Puedo decir que esta tesis nace de mi biografía.

Mi trabajo parte de una situación que, en el fondo, puede considerarse semántica: en la Enseñanza Secundaria existen tutores, pero una definición aceptada por todos, no existe. Por supuesto que este punto de partida, esta situación, radicalmente considerada, se puede aplicar a cualquier concepto dentro o fuera del campo educativo. Sin embargo, lo que hace particularmente interesante (y necesario) un trabajo que se proponga delimitar, aclarar, precisar y razonar qué es un tutor en la Enseñanza Secundaria es el desfase que existe entre la importancia, verdaderamente clave en el proceso educativo del adolescente, que tiene el tutor, y el abandono, el poco interés y el confusionismo que en la realidad envuelven esta labor en la Enseñanza Secundaria.

Si los seminarios didácticos son la base imprescindible para lograr una racionalización en todo lo que se refiere a la adquisición de conocimientos en la Enseñanza Secundaria, la tutoría es la base imprescindible para atender a esa otra vertiente del adolescente-alumno que abarca su desarrollo como persona en unos años fundamentales en la evolución del ser humano.

Es abundante la bibliografía en castellano sobre la organización, desarrollo y funcionamiento de los seminarios didácticos; por el contrario, la escasa atención que sistemáticamente se viene prestando a esa otra vertiente del educando que no es la de simple receptor de conocimientos, mejor o peor impartidos, sino la de orientación, es la responsable de que la bibliografía sobre el tema de la tutoría no haya pasado, generalmente, en nuestro país, de ser un cúmulo de lugares comunes, de planteamientos puramente teóricos, cuando no utópicos. Enfoques que no van más allá de repetir tópicos muy semejantes al que hace un momento yo mismo he utilizado: atender al

desarrollo del alumno como persona en unos años fundamentales en la evolución del ser humano.

Esta situación, y el convencimiento de que es posible presentar un modelo teórico-práctico aplicable a la realidad de nuestra Enseñanza Secundaria es lo que me ha llevado a realizar este trabajo. Trabajo que parte con un fundamento teórico, pero que está dirigido desde la realidad hacia la realidad.

Mis ya veinte años de educador de adolescentes me han motivado continuamente a investigar sobre el tema de la orientación, pues al principio de mi investigación las publicaciones eran bastante escasas y poco prácticas.

De ahí el que me propusiera estudiar el tema de la orientación y el de la persona que, dentro del mundo educativo español, desempeña esta función: el tutor.

La palabra "tutor" aparece en castellano en el segundo cuarto del siglo XV con el significado de "el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida". Es un derivado del verbo latino "tueri", proteger. En este momento se está produciendo la segunda gran invasión de cultismos en nuestra lengua.

En la misma época aparece "tutoría", palabra que se crea siguiendo los procedimientos normales de derivación a partir de una base substantiva (tutor).

Son transformaciones lexicales organizadas con determinados sufijos como -izar, -ización, -aje, -ría. "Tutor", "tutoría" son cultismos que nacen perteneciendo a un léxico especializado, reducido, que con posterioridad pasan al léxico general y por último, desde hace relativamente pocos años, se pretende especializar su significado en el campo de la educación.

Con esta especialización entramos en el problema del significado que a "tutor", "tutoría" se le asignan en la terminología educativa actual. Y es un problema porque, nos encontramos a mitad de camino entre el lenguaje común y una nomenclatura. La lengua común funciona muy bien con objetos mentales a los cuales corresponden trozos de realidad sin límites fijos. Pero tan pronto como intentamos trazar límites precisos a la realidad por medio del lenguaje, tropezamos con enormes dificultades.

Desde el punto de vista de la teoría del lenguaje esto es imposible, el intento está condenado al fracaso. Es lo que le ocurre al lenguaje jurídico-administrativo (más al jurídico que al administrativo): que se debaten en la dualidad de señalar los límites de la realidad por medio del lenguaje y la misma realidad. No hace mucho un juzgado se vio en la necesidad de trazar los límites que separan a "claro" de "oscuro", pues un automovilista que, al atardecer, marchaba sin luz, había provocado un accidente. ¿Qué grado de oscuridad se necesita para que un automovilista se sienta obligado a conducir con luz?. Los límites entre "día" y "noche" son tan imprecisos como los de "claro" y "oscuro". El lenguaje, perspicazmente, nos ayuda con objetos mentales que denominan estas transiciones, pero los límites entre "alba" y "día", entre "día" y "ocaso", entre "ocaso" y "noche" siguen siendo imprecisos. Las oposiciones son claras; los límites en la realidad son imprecisos.

En el año 1970 se introduce en la Enseñanza Media de nuestro país la palabra "tutoría". Desde entonces, cualquier interesado en el tema ha podido ir asistiendo al fenómeno que consiste en ir creando un significado (preciso) a un significante, un contenido a un continente. Y este fenómeno que ha ido produciéndose a partir de 1970 se debe a que fue un concepto que nació sin límites precisos, sin delimitaciones nada claras con el campo semántico de otros vocablos como profesor, maestro, encargado de curso, e incluso psicólogo, pedagogo, asistente social, sociólogo... Esta vaguedad de nacimiento es un hecho fundamental a tener en cuenta en mi trabajo.

El lenguaje común funciona con objetos mentales no analizados, pero analizables por oposiciones (definiciones intencionales). El lenguaje científico necesitaría términos cuya aplicación a la realidad no resulte problemática, una nomenclatura con límites fijos en la realidad. Por eso, el lenguaje jurídico, el económico-jurídico, el político-jurídico, el administrativo etc. se encuentran en una situación particularmente difícil. Sirviéndose de palabras de la lengua común tienen que analizarlas como si fueran términos con límites fijos en la realidad.

En el proceso que consiste en pasar una palabra del lenguaje común a un lenguaje especializado (lo que le está pasando a "tutor", "tutoría") es siempre forzosa una determinada vaguedad en su significado. Fuera de los lenguajes formalizados, toda lengua tiene determinada vaguedad en sus términos y una cierta ambigüedad sintáctica.

Para evitar esta vaguedad característica de los términos del lenguaje natural, las distintas nomenclaturas tienden a tecnicizarse mediante definiciones que introducen expresiones cada vez más abstractas. Con la introducción, mediante definiciones, de términos técnicos no se elimina la vaguedad. Los términos introducidos por definición serán tan vagos como aquellos a los que sustituyen.

El trabajo que presento sobre el tema consta de dos partes. La primera contiene siete capítulos. En el primero realizo un estudio sobre el desarrollo histórico de la orientación y tutoría en la educación española, desde el siglo XV hasta nuestros días. En el análisis de esta parte histórica pude observar que la legislación que había sobre este tema era la que marcaba el desarrollo histórico, de ahí el que los aspectos legislativos ocupen un segundo capítulo.

Los conceptos de orientación y tutoría se tratan en los siguientes capítulos. (tres y cuatro). He procurado hacer un estudio conceptual viendo todos los elementos que entran en acción. Adviértase de que no se trata de un estudio exhaustivo de todos los autores, sino de aquellos en los que se puede destacar su experiencia real en el ámbito orientativo práctico.

La función orientadora de la Enseñanza Secundaria -anteriormente 2º ciclo de EGB, BUP y COU, y en la actualidad de 12-18 años ha estado encomendada por la legislación al tutor desde 1970. Incluso en la actual Reforma del Sistema Educativo Español, la figura del tutor dentro de la orientación es la clave e imprescindible. Hablar de orientación, en un centro escolar, sin mencionar al tutor, es lo mismo que hablar de una clase sin profesor.

Según la bibliografía consultada estas facetas giran alrededor de dos núcleos, que son: la profesionalización (y todo lo que ella conlleva) del tutor y orientador, y las funciones imprescindibles que debe desempeñar el tutor: la orientación, la relación con la familia, el aprendizaje y la educación, y las relaciones tutor-adolescente; pero del adolescente como alumno, que es parte integrante de un grupo-clase, que está en una situación de aprendizaje, escolar y con un entorno determinado (capítulos 5, 6, 7).

Estos núcleos están insertos, están contemplados desde y para la adolescencia.

Es decir, adaptados a un momento de la vida del hombre que se caracteriza por una profunda crisis de identidad personal, por una explosión afectiva y por el desarrollo de unos mecanismos de defensa muy fuertes.

En la segunda parte, presento el estudio experimental basado en una encuesta realizada en Madrid, barrios Retiro y Moratalaz, en dos etapas: enero 1981 y noviembre 1991; para obtener los datos imprescindibles que me permitieran confeccionar un modelo teórico-práctico válido para nuestra realidad. El capítulo octavo hará referencia a la elaboración de la encuesta y el noveno a un estudio comparado de la misma. Los datos giran alrededor de los siguientes temas: elección del tutor, tareas del tutor, cualidades del tutor, trabajo real al que se dedican los tutores, organización de la tutoría y posibilidades reales para un mejor funcionamiento de la misma.

La encuesta fue pasada a padres, profesores y alumnos, como agentes de la tarea tutorial y orientadora. La misma encuesta se pasó en los mismos centros educativos en 1981 y 1991, por entender que han sido dos momentos diferentes en la sociedad española, en política y en educación. Con leyes diferentes de educación y con administraciones educativas de distinto signo político.

Los datos se comparan para ver la evolución o afianzamiento de ciertos conceptos, enfoques actuales y sacar conclusiones que puedan ser útiles para el futuro de la orientación.

Con los datos obtenidos presento en las conclusiones de mi trabajo un modelo teórico-práctico de la función del tutor y orientador en la Enseñanza Secundaria.

He creído superar así la trampa sin salida que el punto de vista puramente semántico me había tendido, el punto de vista que me llevaba a afirmar que en la Enseñanza Secundaria existen tutores pero no una definición aceptada por todos. Y digo que creo haberla superado, porque el problema no consiste en buscar una definición aceptada por todos. La historia del conocimiento humano no ha avanzado por el camino de las definiciones sino por el camino de las hipótesis explicativas de la realidad. Es cierto que todavía está muy extendida la concepción, sobre todo en las ciencias humanas, de que el trabajo de la ciencia consiste en observar objetivamente el mayor

número posible de hechos o de datos, y en agrupar o clasificar esos hechos para extraer de su masa una cierta organización. A decir verdad, esta concepción del quehacer científico, que podemos denominar taxonómica, es muy antigua.

Si consideramos, sin embargo, ciencias llegadas a su madurez, tales como la Física o la Química, nos percatamos de que nos ofrecen un cuadro completamente distinto de la actividad de la ciencia. En particular, lo que las distingue de esas "ciencias taxonómicas" primitivas no se refiere simplemente a la mayor calidad o a la mayor objetividad de las observaciones. La diferencia esencial no reside aquí. Para la ciencia moderna, no se trata tanto, de coleccionar y clasificar hechos nuevos como de elaborar teorías generales, modelos hipotéticos destinados a explicar los hechos conocidos y prever otros nuevos.

Sin duda es inevitable que toda ciencia, antes de abordar "la fase de la elaboración de las teorías deductivas" pase primeramente por "la fase de la historia natural" caracterizada por el acopio y clasificación de datos.

Aunque no fuera más que para delimitar "*grosso modo*" su objeto, una ciencia necesita proceder, en primer lugar, a ordenar la realidad, sin lo cual sería poco menos que imposible formular la más pequeña hipótesis explicativa, la mínima generalización de interés. Es lo que, modestamente, yo he pretendido hacer a través de veinte años de docencia y a través de la encuesta realizada.

Desde Kepler por lo menos, la historia de la ciencia consiste en la elaboración de teorías generales. La formulación de una teoría lleva consigo siempre una parte de riesgo, representa una apuesta.

El modelo teórico que presento al final de mi trabajo, aún contando con una posible definición de tutor, -de orientador- no es una definición de tutor.

Creo que es bastante más: es una hipótesis de trabajo con el adolescente-alumno que abarca esa parcela educativa, y en mi modelo ya no es un tópico, del desarrollo del alumno como persona en unos años fundamentales en la evolución de ser humano.

Espero haberlo logrado.

Deseo hacer constar mi gratitud a la Fundación Hogar del Empleado, que ha sido la institución en la que he llevado a cabo mi trabajo como educador, tutor y orientador. Han confiado en mí y me han permitido experimentar. Dentro de la FUHEM al Consejo de la Fundación, profesores, y sobre todo a las miles de personas que he tenido como alumnos, ellos han sido el motor de mi trabajo. A José Vera, por su consejo y ánimo con total fraternidad. A Arturo Romero Salvador, Vicerrector de Investigación de la Complutense, que me orientó en el complicado camino burocrático para la defensa de la tesis, y me indicó a la persona adecuada para dirigir mi trabajo. Y a Isabel Gutiérrez Zuloaga, Catedrática de la Facultad de Educación, mi maestra en este tema. Gracias a sus orientaciones esta tesis ha podido presentarse.

PRIMERA PARTE

ORIENTACION Y TUTORIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA

CAPITULO I

GRANDES LINEAS DEL DESARROLLO HISTORICO DE LA ORIENTACION EDUCATIVA EN ESPAÑA

No solamente me referiré en este apartado a la palabra orientación sino que haré continuas referencias al término tutoría por ser funciones de orientación las que fundamentalmente se van a asignar al tutor, en secundaria. El término de tutoría no aparece en la legislación española hasta el año 1970, ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. 6-VIII-1970).

1. De Huarte de San Juan al siglo XIX.

Sin embargo hemos de remontarnos al siglo XVI en el que podemos encontrar las primeras ideas sobre Orientación en España¹.

A Huarte de San Juan, por su libro *Examen de ingenios para las ciencias*² publicado en 1.575 podemos considerarlo el precursor de las ideas de Orientación en España. Se formulan en este libro los principios para un análisis de las aptitudes "de los individuos que se acercan a elegir profesión y se daban las reglas para la aplicación de dichos principios y un análisis al proceso de seleccionar para cada hombre la profesión que más se ajustaba a sus cualidades personales".

Pretender historiar todos los autores y movimientos pedagógicos que se han acercado a lo largo de la historia de la pedagogía española a lo que entendemos ahora por orientación y tutoría, escapa a la pretensión de este capítulo. Mi intención es señalar parcialmente algunos momentos y autores que ayude a aproximarnos a nuestro tema.

Después de Huarte de San Juan, en las instituciones docentes en la España del siglo de Oro, cabría destacar (siglos XVI y XVII):

- las Escuelas de Gramática Latina
- Colegios y Escuelas de la Iglesia
- Facultades de Artes
- Las Facultades Mayores y de la Universidad-Teología, Cánones, Leyes y Medicina.

En esta época existen figuras que se podrían acercar al orientador tutor³.

En el curriculum escolar de los Seminarios diocesanos, el estudio de la Gramática latina, estaba a cargo de un maestro (preceptor) y de un colegial pasante, que en ocasiones podía hacer las veces de regente.

El maestro de novicios, que en algunos conventos y abadías se encargaba de la educación de aspirantes a religiosos. Esta figura aún perdura.

Posiblemente se pueda ver con más claridad la figura de orientador en la *Ratio Studiorum* (1599) de los jesuitas, dentro de los principios generales de la *Ratio* tendríamos que el "principio de adaptación (*accomodatio*) es uno de los fundamentos de la pedagogía diferencial de los jesuitas y de la psicología de la educación, implícita en ella: el aprendizaje depende en gran medida de la correcta apropiación -graduación- de las disciplinas a los talentos y aptitudes de cada uno de cada grupo; incluye, pues entre otras funciones, la de observar y diagnosticar por parte del maestro las disposiciones insitas en el alumno, así como otros rasgos y circunstancias que le caractericen, para que en virtud de tales peculiaridades, pueda insertarse plena y adecuadamente en el ámbito escolar de una comunidad determinada. (*Reglas de los Profesores de Facultades Superiores. Tomado de Ratio Studiorum* (1986) Publicaciones de la Universidad de Comillas. p. 489).

El nacimiento y configuración de la clase burguesa, motivaron un singular impulso de la formación cívico-social y política. En ocasiones se utilizó para esto la figura del preceptor que aleccionaba convenientemente a sus pupilos en tales menesteres del "saber estar", del "hablar con soltura", del "bien usar del ingenio". Es la época de *El Cortesano*, de B. de Castiglione (1528).

Uno de los autores que más se acerca en su obra a la función orientadora será *Baltasar Gracián* (1601-1658). Así en su libro *El oráculo y arte de prudencia* (1647) recoge un conjunto de trescientos aforismos que discurren por todos sus escritos. El pensamiento de Gracián es una reflexión sobre el hombre, sobre "lo humano", en cuanto referencia constituida de las diferentes perspectivas o dimensiones de todo lo que acontece en el hombre mismo o en la circunstancia humana. Por ello, la lectura

pedagógica de su obra es una de las claves necesarias para comprender el sentido humanista que le anima.

En la Ilustración de la España del XVIII, destacará en la temática educativa, *Feijoo* (1676), que aunque no hizo teoría alguna de cuestiones pedagógicas o didácticas, sus escritos fueron una reflexión continua sobre la cultura, la instrucción, los adelantos de las ciencias,... Su vocación pedagógica nace del afán que siente porque España pueda estar a la altura de los demás países europeos en ciencia y cultura.

En Feijoo coinciden:

- * La *actitud* de quien pretende saber científicamente y con rigor lo que aprende de Dios, de la Naturaleza y del magisterio de los hombres.
- * el *talante crítico* que busca el criterio de verdad para comprender la razón de ser de las cosas.
- * y la *exigencia* de un método empírico/racional que abra cauces por donde surja la nueva verdad. Todo, pues, se refiere en esencia al método.

Feijoo señala que el hombre de bien y de buen gusto tiene a mano varios medios: amor al trabajo, el ejemplo de quienes son virtuosos en su conducta, el buen uso de la razón y el cumplimiento del deber.

Durante la primera mitad del siglo XVIII, el espíritu renovador de la ciencia se realiza con la creación de instituciones no universitarias -Academias militares, Colegios, Sociedades culturales- que se encargaran de la formación de la juventud para la vida civil o militar, constituyéndose de este modo una élite rectora en la Milicia, en las Artes, en las Ciencias y en la Administración pública.

En las Academias militares la formación que impartía era bastante completa: la educación cristiana estaba a cargo del Capellán; el Maestro de Primeras Letras era a la vez "maestro", "orientador", "educador" (Ordenanzas de S. M. para los Reales Colegios de San Telmo de Sevilla y Málaga, 1794) "... se observará con mucho cuidado el talento y aplicación ... y de aquellos en quienes no hubiera enmienda sean destinados a otras carreras sin pérdida de tiempo, según la disposición de cada uno "

Ordenanza. art. 77. pp. 45-46.

En las enseñanzas no universitarias de las últimas décadas del siglo XVIII -en 1767 se ordenaba el extrañamiento de los jesuitas- el Estado asumió ciertas responsabilidades públicas. La incidencia de estas medidas, en pleno reinado de Carlos III, se orientó a la mejor preparación de los maestros, al uso de nuevos métodos, y a la creación de algunas escuelas.

Posterior fue la figura de Jovellanos (1744-1811) que propondrá un sistema educativo liberal en España. Su pretensión era la de educar en el buen gusto, la reunión de las ciencias y la literatura debería, decía, ser la clave de la verdadera educación. Para Jovellanos la instrucción consiste en el perfeccionamiento del hombre a través de la ciencia y conocimiento de la verdad. El fin de la instrucción será la perfección del hombre en orden a sí mismo, a la comunidad, a la naturaleza y a Dios. Podemos decir que el carácter fundamental y general de su teoría es el nódulo de una instrucción íntegra y de una educación integral.

En el último cuarto de siglo XIX convendría destacar la Institución Libre de Enseñanza (1876), concebida como un centro de enseñanza secundaria, al margen de la organización educativa estatal. Supuso la plataforma de actuación de la burguesía liberal bajo la Restauración. Su talante pedagógico fue la respuesta a la convicción de una educación completa y sin prejuicios. Su figura de mayor relieve fue Francisco Giner de los Ríos. En él señalaría su actitud educativa: la del hombre que actúa y que trata familiar y amorosamente a sus alumnos. Las cualidades que según Giner debería de tener el maestro, que sería el actual orientador o tutor, serían, primero la vocación, después los conocimientos indispensables. Giner se inclinaba a pensar que es preferible menos ciencia que poca vocación. La mejor enseñanza, dirá, es el ejemplo. En la segunda parte de este trabajo se verá si existen coincidencias entre el estudio estadístico y la opinión de Giner.

Ortega y Gasset y otros autores de la generación del 98, mostraron su interés por el tema.

"Los trabajos realizados en el s. XIX por los frenólogos españoles Mario Cubí

y Antonio Pujadas pueden citarse también como prueba del temprano interés de los españoles por los problemas del ajuste vocacional”⁴.

2. Primera etapa del siglo actual.

La Inspección Médico Escolar organizada en 1913 con la misión de cubrir técnicamente un dilatado campo de actividades orientadoras (aprendizaje escolar, higiene de las escuelas, orientación psicopedagógica de profesores y padres de los escolares) tendrán su período más importante según G. Yagüe⁵ entre 1920 y 1934.

Es en el año 1915 cuando se forma el Secretariado de Aprendizaje en el Museo Social y la Universidad Industrial de Barcelona, verdadero centro de orientación escolar y profesional y cuyo cometido era orientar a los muchachos en su toma de decisión profesional teniendo en cuenta las aptitudes individuales.

Esta primera etapa del siglo XX, se caracteriza por la introducción e intento de expansión de los servicios de orientación vocacional, creándose en Madrid y Barcelona los Institutos de Orientación Profesional, que reflejan incluso este paso en el terreno legal (Decretos sobre formación profesional de 1924 y 1927). De esta manera quedó establecida la obligatoriedad de que en todas las escuelas de enseñanza industrial se implantará un servicio de orientación vocacional en un plazo de cinco años, dependiendo dichos servicios de los Institutos de Orientación de Madrid y Barcelona.

Hay que anotar que en esta época se producirá lo que va a ser una constante en la historia de la Orientación en España: la falta de medios para que estos objetivos legislativos puedan llegar a un buen fin.

En esta época la carencia de personal especializado y la falta de financiación estatal hicieron que este intento no pasara de ser más que un hermoso intento.

Durante los años 1920 y 1934 los Institutos Nacionales de Psicotécnica tuvieron un importante desarrollo, dando importantes figuras a la psicopedagogía española: Emilio Mira, Eugenio d’Ors, Mercedes Rodríguez, José Germain.

García Yagüe⁶ dirá que "la historia de los institutos de Psicología Aplicada y Psicotécnica es uno de los logros más interesantes que tenemos. Creados los de Barcelona (1915) y Madrid (1923) entre los primeros del mundo tuvieron rápidamente un prestigio internacional y fueron sede de varios Congresos internacionales de Psicotécnica y Orientación Profesional (Barcelona 1921, 1930, S. Sebastián 1933, Madrid 1936)".

En 1931 pasan a depender del Ministerio de Instrucción Pública y toman el nombre de Institutos Nacionales de Psicología. En 1963 al ser organizados los servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnica, se les encarga de la orientación escolar y profesional de los centros oficiales de Enseñanza Primaria, Media y Escuelas de Formación Profesional⁷. En la actualidad editan la excelente revista de *Psicología General y Aplicada* y son la Sede de la Sociedad Española de Psicología. A partir de esta época se inicia un gran desarrollo legislativo.

En 1928 se promulgaron los estatutos de Formación profesional con el intento de estructurar los logros ya obtenidos en materia de Orientación Profesional. Este período destaca por sus importantes conquistas legales.

- a) Por primera vez se define la Orientación como un proceso continuo.
- b) Se amplían las funciones de los Institutos de Orientación Profesional de Madrid y Barcelona.
- c) Por primera vez se habla de la Orientación Profesional en el ámbito de escuela primaria.
- d) Se establecen los requisitos materiales mínimos de los servicios de orientación profesional; y
- e) Se fija la titulación y el personal que debe constituir el equipo de orientación. Este equipo debería estar formado por un médico, un psicotécnico y una secretaria social.

Nuevamente estas disposiciones, salvo excepciones, no se llevaron a la práctica.

En 1934 se crea el Instituto Nacional de Psicotécnica de Madrid. Este Instituto y sus agencias provinciales asumirán el estudio, organización y montaje de los servicios de orientación necesaria para atender a todos los alumnos desde el nivel primario hasta la Universidad.

De nuevo nos encontramos con un proyecto ambicioso y utópico que no se lleva a cabo, entre otras cosas, porque en Julio de 1936 empieza la Guerra Civil española, en la que toda la actividad de Orientación quedó suspendida y la mayoría de los especialistas en esta materia marcharon al extranjero. Entre otros Mira y López.

3. La orientación durante el franquismo.

La orientación quedó relegada en la postguerra, fue este un período de clara reconstrucción y puesta en marcha del sistema educativo. Al tener que establecerse prioridades, debido fundamentalmente a cuestiones económicas, la orientación quedó relegada y se dio prioridad al problema de la escolarización.

Solamente un reducido número de colegios privados de secundaria poseen programas de orientación. Habría que señalar la puesta en funcionamiento del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica de Madrid, y el surgimiento de los psicólogos escolares en 1950, impulsados claramente por el Instituto San José de Calasanz, del C.S.I.C. y la Sociedad Española de Pedagogía.

Después de la Guerra Civil, será 1953 el año en que de forma oficial se hable de la necesidad en la enseñanza secundaria de los servicios de orientación: Ley de Ordenación de la Enseñanza Media⁸.

Con posterioridad, decretos y ordenaciones desarrollaron este principio y así en 1967 una Resolución de la Dirección General de Enseñanza Media⁹ dicta normas concretas para la implantación de los Servicios de Orientación Escolar en todos los Institutos Nacionales de Enseñanza Media a fin de que en ese mismo año académico entraran en funcionamiento¹⁰. Díaz Allue¹¹, quizás con excesivo optimismo, diría "lo que constituye un auténtico espaldarazo en nuestro país es la tarea orientadora, y su

inserción definitiva en el ámbito educativo es el Decreto de 2 de Marzo de 1967 por el que se establece con carácter obligatorio el servicio de Orientación en todos los Institutos de Enseñanza Media y la secuela de disposiciones de segundo rango que le dan cumplimiento¹².

El entonces Ministro de Educación y Ciencia, profesor Lora Tamayo, en el discurso previo de la aprobación del decreto que pronunció ante el Consejo Nacional de Educación, destacaba el valor que el MEC concedía a la Orientación Escolar a la que calificó con frase afortunada¹³, como "piedra singular de toda planificación de enseñanza" y "cauce de vocaciones y aptitudes que con mirada proyectiva, exige una época como la nuestra".

Nuevamente la buena voluntad de las autoridades educativas no se tradujo en hechos operativos. "Los centros no estatales de enseñanza media que no disponían en aquel momento de estos servicios, por no faltar a lo legislado y temerosos de ser sancionados montaron sus propios departamentos de orientación o contrataron los servicios de "equipos volantes que se crearon por iniciativa privada para atender la creciente demanda de orientación escolar"¹⁴.

¿En que consistía la Orientación en el Enseñanza secundaria?. Con Díaz Allue, podíamos decir que, si por Orientación se acostumbra entender la referida al estudiante en su triple dimensión -personal, escolar y profesional-, se trata de no colocarle adjetivo alguno a la palabra orientación y darle el sentido que "pretende el pleno desenvolvimiento de la personalidad singular de cada educando y la asunción responsable de la dirección de su propia vida individual y socialmente considerada"¹⁵.

Habría que señalar, finalmente, en esta época, y que ayuda a la consideración del problema de orientación, el nuevo plan de estudios de la Sección de Pedagogía, la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación -ICES- y la publicación del Libro Blanco de educación.

El nuevo Plan de Estudios de la Sección de Pedagogía, 1968, implantaba la modalidad de Orientación Escolar y Profesional como respuesta al problema de la orientación en el ámbito escolar.

En 1969 se crearon los ICE que deberían ser establecidos en todos los Distritos Universitarios para facilitar la misión rectora de la Universidad en el plano educativo.

También en 1969, la publicación del *Libro Blanco* de la Educación, titulado: *La Educación en España. Bases para una política educativa*¹⁶ "fue fruto de un intenso trabajo en equipo, realizado por expertos de diversos campos e impulsado por el propio MEC. Era justo que el estudio examinara también la situación de la Orientación en España¹⁷ y consecuentemente con los resultados del examen -ausencia de cauces institucionales que hubieran posibilitado los buenos propósitos de otros tiempos- concluyeron en la segunda parte del trabajo, afirmando categóricamente la necesidad de un sistema de orientación así como de sentar los criterios básicos que deberían presidir su puesta en marcha"¹⁸.

A partir de 1970, el desarrollo histórico de la orientación estará muy mediatizado por el desarrollo legislativo, que abordaremos en el siguiente capítulo.

NOTAS

1. Benavent, J.A. (1975). "Los programas de orientación en las enseñanzas medias". En *Perspectivas Pedagógicas*. n° 35-36 (461-469).

2. Huarte de San Juan, J. (1946). *Examen de Ingenios para las ciencias*. Buenos Aires. Espasa Calpe.

3. Capitán Díaz, A. (1991). *Historia de la Educación en España*. Madrid. DYKINSON. Este libro lo he utilizado para historiar ésta época.

4. Benavent, J.A. op. cit. Pág. 462

5. García Yagüe, J. (1976). "La orientación escolar como aventura pedagógica: Antecedentes y problemas". En *Vida Escolar*. n° 186-184. p. 10.

6. Yagüe op. cit. pág. 13

7. O.M. de 30 de Abril de 1963, cap. 1, art 5.

8. Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media, artículos 63 y 115 (BOE 27-2-1953).

9. Resolución de 3 de Octubre de 1967 por la que se dan Instrucciones para la implantación de la Orientación Escolar en los INEM y sus secciones delegadas (BOE 31-10-1967).

10. Por decreto 2.3.67 (BOE 20 Marzo) se establecen los servicios de Orientación escolar, desarrollándose dicho Decreto.
11. Por O.M. de 23.3.67 (BOE 8 Abril) para la E. Media. Díaz Allue, M^a T.(1967) "La Orientación escolar en la Enseñanza Media". En *Eidos* n° 27 pág 3.
12. Decreto 497/1967 de 2 de Marzo (BOE 20 Marzo) Orden ministerial de 23 de Marzo (BOE 8 de Abril).
13. Díaz Allue, M^a T. (1975). "La Orientación del estudiante". En *Bordón*. n° 209. pág 304.
14. Benavent, J. A. op.cit. pág. 464
15. Díaz Allue, M^a T. *La Orientación del estudiante*. op. cit. pág. 304.
16. *La Educación en España*. Bases para una política educativa. (1969). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
17. op. cit. págs 158-160, 238.
18. Díaz Allue, M^a T. *La Orientación del estudiante*. pág. 305.

CAPITULO II

ORIENTACION Y TUTORIA EN LA LEGISLACION ESPAÑOLA

1. La Ley General de Educación de 1970 y la Orientación.

Por primera vez, la LGE de 1970 ha dado rango legal en España al "régimen de tutorías" tanto en la enseñanza universitaria, como en la enseñanza media y EGB.

Debido a que mi trabajo se centra en la orientación y tutoría en la enseñanza secundaria, trataré sucintamente, en este apartado, del tutor en la Universidad, y sobre todo en BUP.

Legislación sobre orientación.

Si tenemos seriamente en cuenta las aportaciones que en torno a los diferentes temas se han ido dando en la legislación, es con el fin de que se pueda ir comparando, por un lado el progreso legislativo y, además si su respuesta ha sido la que en realidad se ha ido necesitando. Para esto se puede comparar la aportación legislativa con la opinión de los autores consultados.

Nuevamente hay que hacer la precisión de que nos fijamos fundamentalmente en la orientación en BUP, y tocaremos a EGB cuando tenga relación con nuestro tema¹.

El artículo 1º de la LGE contiene una enumeración de fines de la educación que entran parcialmente en el ámbito de lo que se entiende por Orientación, así:

- . La formación humana integral,
- . El desarrollo armónico de la personalidad,
- . La preparación para el ejercicio responsable de la libertad,
- . La adquisición de hábitos de estudio y de trabajo,
- . La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

Vemos, pues, que para la consecución de estos fines de la Educación, es imprescindible el concurso de las actividades de orientación, lo mismo que para:

- . Facilitar una elección consciente y responsable (art. 9, 4),

- . Facilitar al alumno las ultteriores opciones de estudio y de trabajo, (art. 12.2.b)
- . Adaptar la formación de las aptitudes y capacidades de cada alumno (15,1),
- . La localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médico-escolares y de orientación educativo y profesional (art. 50).

Características de la orientación

A. La orientación es un proceso, una actividad que se desarrolla con un carácter continuo. "La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo (art. 9, 4) "Los estudiantes tendrán derecho a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar" (art. 125, 2).

Según la profesora Repetto, E. ², el art. 22, 1 "subraya la atención preferente que este nivel -el BUP- dedica a la formación del carácter, el desarrollo de hábitos religiosos-morales y cívicos-sociales, de estudio, de trabajo y de autodominio... todo ello en un ambiente que proporcione la colaboración con los demás y en entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales. Es evidente que, cuanto se señala en este artículo, entra plenamente en la orientación personal".

B. Existen momentos o etapas críticas en que se deben intensificar las actividades de orientación "La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro educativo..., asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre la disyuntiva que se les ofrece" (art. 127)

C. Consideración del orientado en su doble vertiente, como individuo y como miembro activo del grupo social "Se habrá de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de actividades y hábitos de cooperación..." (art. 18, 1).

D. La orientación tiene carácter de ayuda, no de imposición "El resultado positivo de la valoración efectuada que irá acompañada de las sugerencias que para la elección

de carrera se ofrezcan al alumno y que en ningún caso le obligarán" (art. 35, 2). Este carácter no impositivo se ha reflejado también en algunas disposiciones posteriores³.

E. Función orientadora del profesor. Aunque este párrafo vaya dirigido al profesor de EGB, es asimilable al de BUP "dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían (art. 109, 1)... "adecuar el plan de estudios a la capacidad y vocación de cada uno de ellos" (art. 127, 1)... "y proporcionar una formación integral... adaptada en lo más posible a las aptitudes y capacidades de cada uno" (art. 15,1).

F. Reconocimiento de la participación de la familia "Constituye una obligación familiar... coadyuvar a la acción de los centros docentes" (5, 2) "Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres o tutores (en sentido de falta de padre) conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y cooperación con la acción de los centros docentes" (art. 5, 4).

G. Los Servicios de Orientación han de estar integrados en los Centros. "La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de... los servicios de orientación pedagógica y profesional" (11, 5).

Por último, destacaremos el reconocimiento que se hace en la Ley del derecho de los alumnos a la orientación: "Los estudiantes... tendrán derecho a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales" (125, 2).

Centrándonos un poco más en el BUP, hay que tener en cuenta que este tipo de orientación ha evolucionado considerablemente en los últimos años.

La LGE de 1970 recoge en el art. 21 la finalidad del Bachillerato que se conserva en la Orden de 23-3-1975 "El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la EGB, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de estos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad". (art. 20).

Bertrán Q.⁴ hace un pormenorizado estudio de este tema en la LGE, sintetizando su pensamiento de esta forma: "En resumen, la LGE, en relación con la orientación profesional, además de establecer un curso especial y preparatorio a distancia y con tiempo, de modo que sea un proceso continuado y gradual, que cuide lo mismo la información que los contactos de experiencia con diversos estudios y tipos de vida profesional".

El concepto que de la orientación escolar han tenido los legisladores es: "como una actividad del proceso educativo que, interesándose por el desarrollo integral del alumno, individual y socialmente considerado, le ayude en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de su personalidad y para que llegue a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria"⁵.

No obstante, y una vez más, las teorías legislativas no han ido acompañadas del correspondiente equipamiento económico.

Materias optativas y acción orientadora.

En la Exposición de Motivos de la Orden Ministerial de 22 de Marzo de 1975 (BOE 18 Abril 1975) se habla de que las materias optativas "... pueden servir de indicio valioso de los intereses de los estudiantes, por lo que destaca su importancia a efectos de determinar su futura Orientación. Por ello se requiere un consejo del profesorado, previo al ejercicio de opción por parte del alumno, con el fin de hacerle ver cuál es la más adecuada a su capacidad y a sus aspiraciones de formación posterior sobre la base de las observaciones proporcionadas por el equipo de profesores y los informes técnicos del Centro".

No especifica qué tipo de informes. Puede valer que en el apartado 2 "Materias optativas" se dice "El profesorado de segundo curso emitirá con la ayuda, en su caso, de los informes técnicos de Orientación y juntamente con la calificación final, cuando el alumno pueda pasar al curso siguiente, un consejo razonado sobre la opción que considera más adecuada para cada uno de los alumnos. Este consejo no tendrá carácter vinculante" (2. 3).

La importancia que la legislación da a la orientación se remarca en la orden 22 de Marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975 "La valoración del rendimiento educativo de los alumnos que se establece en esta disposición, debe entenderse no sólo como una comprobación del cumplimiento de los objetivos perseguidos, sino como un elemento de gran importancia que ha de integrarse en el contexto general del proceso educativo. Es insuficiente la determinación de una conducta de aprendizaje satisfactoria o insatisfactoria, ha de aprovecharse necesariamente de su carácter de indicador valioso acerca del grado de progreso del alumno y de las causas de las posibles deficiencias, con el objeto de favorecer el establecimiento de las actividades de recuperación más adecuadas y de introducir las oportunas correcciones, tanto en el desarrollo del programa como en los instrumentos empleados para la evaluación".

Puede apreciarse que la legislación que estamos comentando habla de la orientación escolar como ayuda al orientado en un proceso individualizado para el logro de un rendimiento satisfactorio.

Es evidente que uno de los objetivos fundamentales del BUP es la orientación vocacional. En el art. 23, 1 de la LGE se habla expresamente de la organización en BUP de actividades en las que el alumno estime la dignidad y el valor del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional.

El establecimiento de materias optativas y actividades técnico-profesionales responden a este objetivo. Diríamos que las materias comunes constituyen la base de la formación de los alumnos y las optativas la profundización en asignaturas de acuerdo con sus intereses.

A través de estas actividades y enseñanzas se pretenden los siguientes objetivos de orientación vocacional⁶.:

- a. "Aproximación del mundo del trabajo para que el alumno conozca la dignidad y el valor del mismo.
- b. Conocimiento directo de las estructuras profesionales.

- c. Descubrimiento de sus propias aptitudes.
- d. Descubrimiento de sus intereses profesionales.
- e. Ejercitación en el método de trabajo de tal modo que se acostumbre a sistematizar su raciocinio y a planificar de antemano su actividad,
- f. Adquisición de una organización mental propia para que así logre aprovechar con el mayor rendimiento el medio y los medios a su alcance, habituándose a encontrar soluciones precisas y a tomar decisiones sobre problemas reales".

El tutor en la Universidad, según la LGE.

En el desarrollo de este apartado tendré en cuenta, fundamentalmente las ideas de Arroyo Simón, M.⁷.

La LGE 14/1970 de 4 de Agosto en su artículo 37, después de referirse a la elaboración de los Planes de estudios y la ordenación de cada curso según objetivos, contenidos y métodos, puntualiza:

"Se establecerá el régimen de tutorías, para que cada profesor tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de los alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares".

Interpretando este artículo, Ríos, Juan A.⁸ dirá que "la función tutorial en el texto legal es considerada fundamentalmente como orientación, puesto que su misión va a consistir en promover el desarrollo y desenvolvimiento del alumno (Strong), asistirle para dirigir su propia vida (Crow and Crow) ayudarle para que comprenda y use sabiamente las oportunidades (Miller) o facilitarle el "esclarecimiento de posibilidades con sentido" (Fernández Huerta)".

El Libro Blanco⁹, ya había anotado las dificultades que se evitarían si el alumno se sintiera tutelado en determinadas facetas de su vida estudiantil, tanto en problemas de aprendizaje como de tipo personal.

Esta forma tutorial instaurada por primera vez en la Universidad española, tiene una larga tradición en las Universidades anglosajonas: "Esta peculiaridad, el estrecho contacto entre profesores y alumnos, principalmente en el sistema tutorial, en el que un tutor atiende a uno o, todo lo más, a cuatro estudiantes, constituye un orgullo de las Universidades británicas"¹⁰

Si analizamos el texto legislativo, transcrito anteriormente, observaremos las siguientes características:

Un régimen de tutorías concebido como una estructura permanente. Esto exige un fuerte cambio de mentalidad, tanto en profesores como en alumnos.

Se refiere a la organización de las tutorías en grupos limitados, ya que concibe un profesor tutor para muchos alumnos. El sistema tutorial va dirigido esencialmente a atender al individuo.

¿Qué funciones tendrá el profesor-tutor de la Universidad a tenor de la misma ley?. Tres:

1. Diálogo con el estudiante.
2. Ayuda específica.
3. Orientación y asesoramiento.

1.- **Diálogo con el estudiante.** En la Universidad actual una de las frecuentes quejas del universitario es la inaccesibilidad del profesorado, contestada esta queja por el profesorado diciendo que está en su despacho pero los alumnos no van a consultarlo.

Al ser cada estudiante distinto, su capacidad y orientación igualmente lo serán. De ahí, la periodicidad de los contactos. La apreciación del trabajo del alumno y la evaluación general de su esfuerzo y resultados será un proceso continuo y natural.

2.- **Ayuda específica al alumno.** La ley precisa que la función esencial del tutor consiste en ayudar al alumno a "superar las dificultades del aprendizaje".

3.- **Orientación y asesoramiento.** Sus diversos aspectos.

- Recomendar lecturas.
- Experiencias: se entiende por experiencia un contacto personal y directo con realidades que han de contribuir a enriquecer y vitalizar el saber humanístico y científico del alumno.
- Trabajos necesarios. Orientará el tutor al alumno hacia aquellas actividades en las que, a ser posible, ponga en juego su capacidad de pensar, de análisis, de crítica original. El control y dirección de este trabajo es el medio más seguro, por medio del cual, el tutor ejerce su influencia sobre el alumno.

La ley menciona también la figura de los tutores auxiliares, difícilmente aplicable a nuestra realidad.

El tutor en la enseñanza secundaria, según la LGE

Hasta el 1970¹¹, con la aprobación de la LGE, no aparece en la legislación española la función tutorial, ni la persona del tutor en la escuela.

En la L.G.E. el tema de la orientación y tutorías está claramente tratado.

Art. 37. 3. Se establecerá el régimen de tutorías para que cada Profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares.

Art. 127. El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

La disposición 5.^a de la Orden de 13 de julio de 1971, sobre regulación de COU, determina: "Los Centros programarán los contactos con las instituciones docentes

y profesionales a que el alumnado previsiblemente accederá para que tenga una panorámica adecuada de las posibilidades que se ofrecen al terminar el curso."

2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

La figura del profesor tutor en BUP difiere, según la ley, de la figura del tutor en la enseñanza universitaria.

Por la Orden del 16 Nov. 1970¹² se implanta una nueva forma de apreciar y valorar el rendimiento educativo. En esta Orden se dice de que la evaluación debe ser parte integrante de la actividad educativa, debido a esto, se realiza a lo largo del curso y por el equipo de educadores. La Orden habla de las normas a que han de atenerse los centros para realizar la evaluación de los alumnos. Por "grupo de alumnos se entiende el conjunto de un mismo curso que tienen el mismo horario y los mismos profesores, que constituyen el "equipo de evaluación".

"El Director del centro -sigue la Orden- designará el tutor del grupo"¹³. De esta manera y sin previa definición de la figura, se introduce el término "tutor" para designar a un profesor del "equipo de evaluación" nombrado por el Director y cuya misión se ejerce en un "grupo" de alumnos".

Adviértase la diferencia notable con respecto al concepto de "tutor" en la enseñanza universitaria. En ésta el tutor se define en relación a los alumnos como individuos a quienes ayuda, orienta, aconseja. Su finalidad queda fundamentada por la atención directa al alumno, individual.

En la enseñanza media, en cambio, el "tutor" se asigna a un "grupo" de alumnos, como grupo, esto es, como conjunto de individuos con el mismo horario y con los mismos profesores. Por otra parte la diferencia es más clara si examinamos la finalidad y funcionamiento que se le confían¹⁴. No obstante el contenido de la reglamentación oficial existente respecto, a los tutores dice¹⁵ "A los catedráticos numerarios de Bachillerato les compete, además de la enseñanza de las disciplinas a su

cargo: Primero. La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren". En este texto legal se dice algo más, pero suscita muchas preguntas ¿sólo los catedráticos?, ¿que harían numerarios y PNN?.

El texto legal donde se define con más claridad la figura educativa del tutor no se refiere al Bachillerato sino a la EGB¹⁶, dice así "El tutor es el catalizador, el coordinador, tanto del grupo de alumnos y en el de profesores como entre ambos grupos. Su función es esencialmente educativa. Todos los profesores deben ser tutores en su enseñanza y tener contacto con los alumnos, pero, a pesar de ello, uno debe serlo de modo especial para cada grupo de alumnos. Se le encomienda el conocimiento de cada uno de ellos en todos los aspectos de su personalidad, y la inmediata relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias y enseñanzas de recuperación,..."

Opinamos al respecto con González Simancas¹⁷ "El tutor legalmente constituido en los centros estatales, y en los no estatales sin tradición en la acción tutorial, queda poco dibujado en su entidad y en sus funciones, por lo que respecta a la etapa del Bachillerato".

Comparamos esta afirmación con la legislación, no para encontrar una definición, que la legislación no da, sino para ver lo que se dice en torno a su figura.

La LGE y las funciones del Tutor.

El tutor es un profesor más del equipo de evaluación al que se le encomienda una doble función:

- Orientar la evaluación de su grupo, y
- Mantener contacto con la familias de sus alumnos.

En el proceso de evaluación las normas establecidas distinguen varias partes:

- A. Exploración inicial, que consiste en la adquisición de información sobre cuatro aspectos del alumno:
- a. datos personales, familiares y ambientales
 - b. antecedentes académicos
 - c. datos psicológicos
 - d. datos médicos
- B. Proceso de evaluación continuada que correrá a cargo del profesorado a lo largo del curso.
- C. Sesiones de evaluación. Son las reuniones de trabajo de un equipo docente cuyo objetivo es:
- estudiar el aprovechamiento y la conducta grupal de cada alumno del grupo.
 - determinar las medidas de ayuda y recuperación que deban de llevarse a la práctica con aquellos alumnos que lo necesitan.
 - examinar la eficacia de los métodos adoptados.
 - y valorar los objetivos propuestos, así como el nivel de los contenidos¹⁸.

En cuanto a la doble función que le asignaba la legislación al tutor, nos detenemos ahora en:

Orientar la evaluación del grupo

Le corresponden al tutor las siguientes funciones:

- a. Convocar y organizar la sesiones de evaluación, que serán como mínimo cinco, espaciadas a lo largo del curso.
- b. Presidir las y orientar el trabajo del equipo.
- c. Redactar el acta correspondiente y firmarla por el profesor de mayor

categoría o antigüedad¹⁹.

En la calificación final conjunta, el tutor, en BUP, interviene como un miembro más del equipo de evaluación²⁰.

El segundo aspecto que señala la legislación es mantener contacto con las familias²¹.

Se trata con esta norma de institucionalizar el contacto-familia-colegio, punto clave en toda estructura educativa.

"Al estimarse como importante el contacto con las familias se pone de relieve el hecho fundamental de que todo educador, o grupo de educadores, ejerce su misión por una doble delegación: la de la sociedad y la de la familia. Si la sociedad es la que a través de sus leyes ampara y protege los derechos del niño a la educación, la familia, por su parte, delega su confianza y el ejercicio parcial de sus deberes educativos en los educadores de un centro determinado. Ello implica una mutua colaboración en todos los órdenes. En nuestro caso, la figura del tutor sería el representante más cualificado para informar y dialogar con los padres de los alumnos. Es quién mejor los conoce y el que tiene a mano los datos necesarios para facilitar la información adecuada²²".

Este contacto con las familias se hará según lo legislado:

- Contactos iniciales que ayuden a completar la información que el tutor necesita del alumno²³.
- Debe comunicar los resultados académicos obtenidos por los alumnos²⁴ y comunicar el consejo orientador razonado sobre los estudios o actividades que le convienen²⁵.

Por último el tutor es el responsable de los registros personales de los alumnos²⁶.

El registro de cada alumno comprenderá:

- Datos médicos y psicológicos, situación ambiental y antecedentes académicos obtenidos en la exploración inicial.

- Resultados académicos obtenidos en las sesiones de evaluación a lo largo del curso.
- Resultado de la evaluación final, junto al consejo orientador.

Un nuevo documento el Real Decreto 264/1977 de 21 Enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los INB²⁷ En este Real Decreto una de las misiones que corresponden a los profesores de INB es "asumir la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades académicas que encuentren"²⁸. Como se puede observar la legislación corrige o amplía las funciones que asignaba al tutor en el art. 111, 1, 1º de la LGE. Incluso especifica un poco más el nombramiento tutorial "El tutor será nombrado por el MEC de entre los profesores del grupo a propuesta del Director del Centro y de conformidad con el informe del Jefe de Estudios"²⁹.

Tal vez uno de los apartados más interesantes de este texto legislativo es el que habla de la función principal del tutor:

"Es la de coordinar la labor educativa del profesorado del grupo y guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente los relativos al grado de madurez personal y orientación vocacional. Le corresponde, finalmente, la formalización y custodia del extracto del Registro personal de los alumnos y la relación con estos y sus familiares"³⁰. Puede observarse como es constante el intento de perfilar cada vez más la figura y funciones del tutor en la legislación.

Como resumen de los aspectos legislativos se podría decir que el tutor tiene que:

- Coordinar la labor educativa del profesorado del grupo.
- Guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente al grado de madurez personal.
- Orientación vocacional.
- Relacionarse con los alumnos y familias.

- Aspectos burocráticos.

En la década de los 70 y primeros años de los ochenta, se puede decir que en materia de Orientación, la administración ha seguido con la misma tónica de llevar por un lado las cuestiones legislativas y por otro las aportaciones económicas y en personal cualificado.

Valga un ejemplo como botón de muestra: a los profesores de Enseñanza Secundaria se les enseña en la Universidad: Lengua, Matemáticas, Geografía... pero no cómo enseñar estas materias y mucho menos cómo tratar de potenciar la evolución de los alumnos, que como personas en edad difícil, demandan una gran atención y un adecuado conocimiento por parte de los educadores.

La formación que reciben los futuros tutores es al mismo nivel que la didáctica, es decir casi inexistente. Esta es la "cantera" de donde se nutren de tutores los centros de enseñanza secundaria.

En 1975 surgen los Centros de Formación Profesional que regulan los Departamentos de Orientación en la Orden de 30 de Noviembre de 1975 en la que se aprueba el reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional del MEC (BOE nº 305 de 20 de Diciembre de 1975).

Es un primer intento de desarrollar el objetivo de Orientación plasmado en la Ley General de Educación de 1970. De dicha Orden transcribimos:

"Los Departamentos Generales podrán ser de Orientación y Extensión Cultural" (art. 6).

"Corresponde al Departamento de Orientación asegurar el cumplimiento, dentro del Centro, de lo que establece en esta materia la Ley General de Educación y disposiciones que la desarrollen, en relación tanto con la información y orientación propiamente dicha de los alumnos, procurando disponer de los datos permanentemente actualizados" (art. 70).

En 1977 se crearon los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, inicialmente uno por provincia.

Por otro lado, en el marco de la Ley de Integración de los Minusválidos, en 1982, se constituyen los Equipos Multiprofesionales, que a su vez posibilitó la creación de Equipos de Atención Temprana, con el principal objetivo de colaborar con los centros para la integración escolar de los alumnos con necesidades especiales.

Al amparo de la Ley General de Educación de 1970, el Real Decreto 2689/1980 y la O.M. de 28 de Septiembre de 1982 transforman los antiguos Institutos de Psicología Aplicada regulando el funcionamiento de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP) en Enseñanzas Medias.

2. La orientación en la década socialista.

La expectativa creada en materia de educación ante la llegada al poder del gobierno socialista fue muy grande. Aquí nos limitamos solamente a los aspectos que tengan que ver con la orientación y tutoría.

A raíz de las huelgas de estudiantes de Enseñanzas Medias en el curso académico 1986-87, el Ministerio de Educación y Ciencia promovió, en el primer trimestre del año 1987, un programa de medidas, como respuesta dirigida a satisfacer las reivindicaciones estudiantiles. Este programa contenía unidades de aplicación inmediata y otras propuestas. Así en la número 13 se dice: "Creación de servicios de Orientación Escolar para alumnos de FP y BUP".

Estas medidas se concretaron en parte en el O.M. de 4 de Julio de 1987 por la que se convocan para el curso 87/88 con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en los centros públicos docentes de Enseñanzas Medias (BOE 6 de Junio de 1987).

En el curso 87-88 el derecho del alumno de recibir orientación escolar y profesional se desarrolla en la Ley Orgánica del Derecho de la Educación (LODE) en su art. 6, 1, f y apoyando el proyecto de Reforma del MEC, surge el proyecto de Orientación Educativa en Enseñanzas Medias que aporta:

"El reconocimiento del derecho a la orientación educativa, como elemento

constitutivo central del proceso educativo integrante de la educación, según establece la LGE de 1970, y luego refrenda la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, ha conducido al MEC a impulsar un plan de actuación para garantizar que en los próximos años todos los Centros educativos incorporen estas actividades de orientación, en la línea de los principios instigadores del Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987, que en su apartado 18, 1, dice:

"La orientación es un derecho de los estudiantes que debe concretarse en un conjunto de servicios y actividades que se ofrecen dentro del Sistema Educativo".

En el apartado 18.17:

"Con el fin de que los Departamentos de Orientación sean realmente eficaces, es preciso potenciar la figura y las funciones del profesor tutor en todas las etapas de la enseñanza. Se desarrollarán programas de orientación y de formación de los profesores tutores así como instrumentos didácticos que les sean de utilidad en su acción tutorial con grupos de estudiantes y con cada uno de éstos". "El criterio de que las funciones y Servicios de Orientación Educativa no sean solamente exteriores a los Centros, sino que se hallen también incorporados a la organización interna y actividad de los mismos, obedece a una concepción pedagógica en la que las funciones orientadoras forman parte intrínsecamente de la labor educativa. En esa concepción la orientación constituye una función esencial de los Centros educativos, aunque éstos, para realizarla adecuadamente, pueden requerir apoyos y recursos externos proporcionados por el propio sistema educativo".

Este modelo exige la creación de servicios de Orientación Educativa en toda clase de centros docentes, sin que ello reste importancia a la de los equipos Psicopedagógicos. En dicha Orden se desarrollan las funciones que ha de tener dicho Departamento:

- a. Coordinar y servir de apoyo a las actividades de orientación y tutoría.
- b. Proporcionar información y orientación a los alumnos colectiva e individualmente.

- c. Proporcionar a los Profesores instrumentos educativos que permitan una enseñanza más efectiva para los alumnos con problemas.
- d. Asegurar el enlace entre los Profesores, los alumnos y los padres de éstos, en relación con las opciones académicas o profesionales.
- e. Asegurar la conexión del Centro con el correspondiente Equipo Psicopedagógico del sector y con los Centros de EGB de la zona.

Un año después se inicia con carácter experimental el mismo proceso en los Centros de EGB.

Los diversos documentos legislativos.

Dado que las directrices actuales en materia de orientación y tutoría provienen, fundamentalmente, de la LODE, LOGSE y Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, voy a ir enumerando cronológicamente las leyes, Reales Decretos, órdenes ministeriales y documentos elaborados por el MEC, en los que se trata de este tema. Aunque los incluyo en legislación, y algunos no son propiamente leyes pero sí normativa ministerial, creo que tratarlos en este bloque puede ayudar a su comprensión.

Una vez realizado el desarrollo cronológico, trataré de compendiar y señalar el modelo que sobre orientación propone el MEC, señalando sus ventajas e inconvenientes.

*** La orientación en la LODE. Ley de 3 de Julio de 1985 reguladora del derecho a la educación.**

Art. 6º1. f, "derecho del alumno a recibir orientación escolar y profesional".

Este artículo es el más significativo e importante.

Y en el art. 45º entre las competencias del Claustro de Profesores de los Centros Públicos se señala en su apartado d) la coordinación de las funciones de

orientación y tutoría de los alumnos.

*** La orientación en la LOGSE**

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre. De orientación se habla en los art. 7, 1.- 11, 3.- 19, 1.- 19, 2.- 20, 1.

*** Libro Blanco para la reforma del sistema educativo 1989**

El cap. XV de este libro es referencia obligada para abordar el tema de la orientación desde la perspectiva de las autoridades ministeriales a partir de finales del 82. El cap. XV de este libro se titula "Orientación Educativa".

La orientación escolar es, desde el punto de vista del alumno, un derecho... Su principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial y, en el nivel de secundaria, su contenido educativo ha de verse complementado con el ejercicio de la orientación profesional.

Entresaco puntos importantes para la orientación, dentro del cap. XV.

- (2) La actividad orientadora se realiza, ante todo, en vinculación estrecha e insoluble con la práctica docente: en el cumplimiento de la función tutorial.
- (3) Todo profesor, en su actividad docente, ha de ejercer tareas de guía y orientación.
- (8) Características que deben reunir la acción tutorial y el proceso orientador: ser continuo, implicar a padres, profesores, medio social, atender a las peculiares características de cada alumno y capacitar a los alumnos para su propia auto-orientación.
- (10) La tutoría y orientación adquieren matices diferentes a lo largo de las distintas etapas educativas. Así, en el nivel de secundaria, pasan a prevalecer los aspectos de orientación a la elección entre distintas vías y opciones educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio.
- (11) La función orientadora se hace tanto más importante cuanto mayor es la

diversidad de la propia oferta educativa.

- (12) En la Educación Secundaria, la orientación educativa ha de completarse con la orientación profesional.
- (13) La orientación profesional desempeña un papel crucial mediador entre las demandas educativas de los alumnos y las demandas del sistema productivo.
- (14) El MEC considera que el desempeño de las funciones tutoriales y orientadoras, que debe realizar todo profesor, especialmente el profesor-tutor, requiere el apoyo técnico de servicios, departamentos o equipos específicamente cualificados para ello.
- (18) Se señalan las funciones del Departamento.
- (19) Todas estas funciones han de ser realizadas en estrecha conexión con el profesorado.
- (20) La orientación adquiere especial importancia en el período de transición del primero al segundo ciclo de la ESO.
- (21) Al término de la enseñanza secundaria obligatoria, la orientación educativa ha de prolongarse y completarse con la orientación profesional. En estos años, esa doble orientación puede requerir un horario propio, dentro del lectivo, consagrado a la información y orientación del alumno.
- (22) Equipos de Orientación y Apoyo. Habrá una red sectorizada de estos equipos o servicios interdisciplinares que estarán en estrecha coordinación con la tutoría y con el departamento de orientación de los centros.
- (30) Profesionalización de los orientadores.
- (31) Los profesores que coordinen los departamentos de orientación en los centros habrán de ser licenciados en Psicología y Pedagogía. No obstante, en centros de Secundaria podrán otros profesores asumir tareas de coordinación de tutorías y de orientación profesional.

Los profesores coordinadores de orientación en los centros, formarán parte del claustro de profesores. Su función aún siendo especializada, permanece muy cercana a la docencia. Es la razón por la que para acceder a esta responsabilidad conviene que posean previa experiencia docente.

Conviene señalar que las leyes y directrices ministeriales educativas, generalmente, no hablan del orientador, sino:

- De la orientación escolar (Libro Blanco XV, 1)
- De la orientación profesional (L. B. XV, 21)
- De la actividad orientadora (L. B. XV, 2)
- Departamento de Orientación (L. B. XV, 14, 16, 17, 18)
- Equipos de orientación (XV, 22).

El principal desarrollo de la orientación escolar tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial (XV, 1).

Aspectos positivos del Libro Blanco en el ámbito de la Orientación Educativa:

- El énfasis puesto en la función y actividades tutoriales, integrándolas con las tareas de docencia.
- La necesidad de la formación inicial y continua del profesor-tutor.
- La obligación de efectuar la tutoría por parte de los profesores del Centro.
- El enfocar la Orientación como un proceso continuo en los diversos ciclos y etapas educativas.
- La delimitación de las funciones de los Departamentos de Orientación de los Centros y de los Equipos de Orientación y apoyo de sector.
- La previsible creación de un Servicio Técnico de Orientadores.

Limitaciones y aspectos deficientes.

- Indefinición respecto al contenido de la formación de Tutores, a su curriculum y sobre los Centros Universitarios encargados de su preparación y capacitación.
- Poca concreción en lo que atañe a la dedicación obligatoria de los profesores, tanto a la función docente como tutorial, y lo mismo en cuanto a la dotación de recursos para la acción orientadora y tutorial.
- Provisionalidad en la constitución de Departamentos de Orientación en los Centros (se señalan sólo como aconsejables a partir de un cierto número de unidades escolares).
- Indefinición respecto a la exigencia de formación para los Orientadores, ya que se prevén excepciones en el requisito de Licenciatura en Pedagogía o Psicología (por ejemplo en Centros de Educación Secundaria).
- Imprevisión en lo referente a espacios, condiciones materiales, económicas, técnicas, etc., para efectuar las actividades de Orientación y Tutorías Educativas.
- Inconcreción en cuanto a la dedicación de los Orientadores a las actividades orientadoras, de docencia directa y de apoyo al profesorado.

*** Documento "La orientación educativa y la intervención psicopedagógica". MEC. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid, 1990.**

Este Documento es el desarrollo del cap. XV del Libro Blanco, se estructura en cinco apartados:

- principios básicos y modelos de intervención.
- la acción tutorial
- la orientación en los centros

- equipos interdisciplinarios de sector
- medidas de desarrollo y organización del sistema de orientación.

En este Documento se hace una descripción pormenorizada de las funciones, tareas y actividades de los tres niveles del modelo organizativo de orientación propuesto por la Reforma de la enseñanza.

Que todo el profesorado quede comprendido en el tema de la orientación procede del Libro Blanco para la reforma de la Enseñanza. Este es un aspecto bastante novedoso con respecto a la orientación, ya que ésta no es asignada al tutor u orientador. Se propone que el centro educativo tenga un programa donde se contemple la orientación.

En este documento se sigue sin definir lo que es orientación y tutoría. Dice que "se trata de denominaciones relativamente genéricas, cuyo contenido varía de unos planteamientos a otros y cuya delimitación, por tanto, no siempre es posible -y acaso ni siquiera sea recomendable- llegar a establecer" p. 9 "Cada uno de estos conceptos y denominaciones remite seguramente a una tradición y a experiencias originales distintas, que conviene analizar, para remodelarlas y reintegrarlas todas, si es posible, en los objetivos, funciones y actuación de un sistema de orientación y apoyo que responda a los planteamientos de la reforma educativa y del nuevo diseño curricular". p. 11.

La invasión de parcelas o falta de clara terminología es un aspecto posiblemente intencionado de los documentos ministeriales, en los conceptos orientación y tutoría.

En este mismo documento, pág. 12, dice "... la orientación educativa, concepto que coincide, en parte, con el de tutoría, que suele presentarse en términos más amplios, de modo que la tutoría representaría un aspecto concreto del proceso orientador... La orientación consiste en la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida... la orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada".

Más adelante parece que se concreta un poco más, y se habla de ingredientes

que deben ser formalmente incorporados a la práctica docente:

- a. educación como orientación en el camino de la vida.
- b. la orientación ha de verse como asesoramiento sobre caminos diferentes y sobre las consiguientes opciones. Esto tanto más cuanto más variadas y complejas sean las posibilidades donde el alumno pueda elegir.
- c. el concepto y la práctica de la orientación psicopedagógica como educación sobre la propia educación.

Seguidamente se propone el modelo organizativo y funcional con la correspondiente propuesta del MEC.

Se habla de que la tutoría, la orientación, apoyo educativo e intervención psicopedagógica especializada forman parte del currículo, entendido este como oferta integral dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y maduración de la personalidad de los alumnos.

La orientación o tutoría son responsabilidades de todo profesor que tiene responsabilidad sobre un grupo de alumnos.

El sistema de orientación es el propio sistema educativo en algunas de sus dimensiones cualificadas. Con un triple proceso, evaluación/orientación/intervención.

El capítulo II de este Documento está dedicado a la Acción Tutorial.

La tutoría es un elemento inherente a la función docente y al currículo. Sigue sin definir lo que es la tutoría.

Se trata de las funciones del tutor, con alumnos, padres y profesores. También propone innumerables tareas para realizar esas funciones. No se ven cambios sustanciales a propuestas anteriores.

Dentro de la organización de la tutoría -en este punto se extiende bastante- se habla de que las tutorías "no deben seguir dependiendo exclusivamente de la inspiración de los tutores o de la capacidad organizadora del jefe de estudios".

Dentro de la estructura se señala la importancia del Departamento de Orientación, dado que la orientación corresponde al centro educativo, y a éste de asegurar la orientación para la vida del alumno en su futuro rol profesional, y también proporcionar orientación acerca de los itinerarios educativos y profesionales.

*** Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.**

Con el epígrafe "La madurez vocacional en el currículo" se dice lo siguiente, en el Preámbulo de este Real Decreto.

. La configuración de la ESO pretende ofrecer una respuesta educativa unitaria a los adolescentes en tal período, aportando los elementos educativos de orden cognitivo, afectivo, social y moral que les permitirán desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad.

. Esta autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentamiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes, y también su capacidad de llevarlo a cabo. A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las áreas concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría de la orientación educativa.

. Los intereses de los alumnos, su motivación, e incluso sus aptitudes, se diferencian progresivamente a lo largo de esta etapa. Aún conservando un fuerte carácter comprensivo, la ESO debe permitir y facilitar itinerarios educativos que se correspondan con esos intereses y aptitudes, y en los que se concreten los aspectos propedéuticos y orientadores, sobre todo en el último ciclo de la etapa.

A continuación señalo lo que se dice de orientación en este Real Decreto.

. Art. 7. 1. El currículo comprenderá materias optativas, cuya presencia permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las

capacidades generales a los que se refieren los objetivos de la etapa.

. Art. 11, 3. La orientación educativa será especialmente atendida en el segundo ciclo de la etapa y reforzada en el último año con objeto de que los alumnos alcancen la preparación necesaria para realizar al final de esta etapa las opciones académicas y profesionales más acordes con sus capacidades e intereses.

. Art. 19, 2. La acreditación que reciban los alumnos en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas, irá acompañada de un orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial.

También se habla de la orientación en "Principios metodológicos de la etapa" que pertenecen al ANEXO.

Parece ser que la ESO es el punto importante de la actual Reforma de la enseñanza. Da la impresión que es donde se han puesto las máximas expectativas en estructuración, personas y dotaciones presupuestarias.

La aceptación o no de este nuevo tramo educativo está siendo bastante polémico.

Nos limitaremos a los aspectos de orientación que se señalan en el Real Decreto que establece el currículo de esta nueva etapa.

Se habla de la orientación en el sentido siguiente.

Imprescindible el que exista un sistema de orientación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que propicie el desarrollo personal de los alumnos y los capacite para su futuro académico y profesional.

Esta orientación ha de tener carácter personal y educativo, contribuyendo a la formación integral del alumno, facilitando su autoconocimiento, autonomía e iniciativa y favoreciendo el desarrollo de criterios personales.

Para esto se debe ofrecer información permanente sobre la evolución del alumno, su integración y su situación con respecto al aprendizaje, de aquí la conveniencia de dialogar sobre sus posibilidades y desarrollo alcanzados.

Ha de ser además orientación académica y profesional, ayudando al alumno a tomar decisiones sobre diferentes opciones que se le presenten, sin perjuicios y con la madurez suficiente, sin que la evaluación decida exclusivamente por él, con conocimiento de todas sus posibilidades.

Hay que tener en cuenta que las decisiones que toman los alumnos de la ESO pueden influir considerablemente sobre su futuro personal y profesional.

Al ser tan importantes estas decisiones exigen una orientación no limitada a proporcionar información actualizada del mundo laboral o de itinerarios académicos y profesionales.

Debe suponer, sobre todo, facilitar oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo del trabajo y de su entorno social, de conocimiento y experiencias directas de otros centros de educación postobligatoria.

Hasta aquí la casi transcripción de lo que sobre orientación aporta este Real Decreto.

Ni una palabra más se dice de orientación, en las áreas se olvidan de este aspecto. ¿Habrá de ser tomado como un "eje transversal"?

*** Documento "Bachillerato. Estructura y Contenidos". MEC. 1991.**

Este Documento trata de ser un desarrollo, de la parte correspondiente al Bachillerato, de la Ley Orgánica 1/190, 3/X. LOGSE.

En esta propuesta han colaborado las Comunidades Autónomas.

En la pág. 26 de este Documento habla de la "Función Orientadora".

"La finalidad orientadora ha de materializarse en algo más que en información sobre itinerarios y salidas. Pero además de los servicios o programas de orientación (y no mera información profesional) que se desarrolle en los centros, la finalidad orientadora ha de estar presente y concretarse en la estructura misma del currículo y

de la ordenación académica, tiene que manifestarse en esa ordenación y estructura, de modo que el alumno encuentre en la oferta de materias y actividades los elementos que le permitan tantear las características y exigencias de las salidas alternativas, que se le ofrecen en estudios posteriores... La orientación conlleva ciertas exigencias de reversibilidad, aunque sean excepción los alumnos que deseen la modalidad exigida.

Dentro de las "finalidades educativas" del bachillerato, se señala junto a la formativa, la propedéutica y orientadora.

Estas líneas estaban ya presentes en el Libro Blanco para la Reforma, cap. octavo, donde se destacaba que el adolescente debería encontrar en el Bachillerato la posibilidad de ir encauzando sus gustos y sus intereses dentro de un apropiado marco de referencia y con una adecuada orientación. En conexión con el contenido propedéutico, el contenido orientador se presentaba como un elemento clave en las decisiones de los alumnos sobre su futuro al término de esta etapa. Con esa finalidad orientadora se conectaba también la existencia de Servicios de Orientación Educativa y Profesional en los Centros de Educación Secundaria, así como la mejora de la acción tutorial de los alumnos, consideradas ambas como elementos estructurales del Bachillerato.

Por último y, ya en la pág. 73 habla de la especialidad de Orientación Educativa.

Se dice... que los profesores de esta especialidad realizaran tareas educativas aunque no necesariamente de carácter lectivo.

Las funciones de estos profesores, en lo que respecta al Bachillerato, se concretan principalmente en intervención psicopedagógica, orientación educativa y profesional y asesoramiento especializado en la toma de decisiones que los alumnos han de adoptar estos años.

*** Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre por el que se establece la Estructura del Bachillerato.**

En el Preámbulo se habla de que "Conviene que el Bachillerato cumpla con un triple finalidad educativa: De formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores... Por su finalidad orientadora el Bachillerato ha de contribuir a perfilar y desarrollar proyectos formativos en los alumnos, que se concreten en posteriores estudios y en la vida activa.

Art. 1º, 2 y art. 3º, 2 insiste en la misma idea.

*** Orden de 27 de abril de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.**

Se trata el tema de la orientación en:

II. Proyecto curricular. Sexto 2. El Proyecto curricular incorporará las líneas principales de la orientación educativa y profesional que el centro va a desarrollar.

Noveno 1. f. -dentro del proyecto curricular deberán establecer. "La organización y funcionamiento de las tutorías.

V. Departamento de orientación.

1. Los Departamentos de orientación, en los centros en los que se hubieran constituido, establecerán un plan de actuación para la implantación anticipada de la ESO, que incluirá, de forma prioritaria las siguientes tareas:
 - a. orientación educativa y profesional para los alumnos.
 - b. colaboración y asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.
 - c. colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presentan los alumnos e intervención para tratar de remediar dichas dificultades o problemas.
 - d. colaboración con los demás Departamentos en la atención de alumnos con problemas de aprendizaje y en el diseño y aplicación de programas de

adaptación individualizados para los alumnos que lo necesiten.

- e. intervención de acuerdo con la normativa correspondiente en las decisiones sobre evaluación y promoción de los alumnos que participen en programas de adaptación individualizada.
 - f. asesoramiento a la comisión de coordinación pedagógica.
 - g. difusión, entre los alumnos, directamente o a través de los tutores, de información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la Educación Secundaria.
 - h. colaboración en la formulación del consejo orientador al término de la ESO.
2. El Jefe de Departamento formará parte de la comisión pedagógica.

Decimoctavo. 1. Los profesores de especialidad Psicología y Pedagogía impartirán algún grupo de docencia directa bien relacionado con las áreas o materias de su especialidad, bien dedicado a la atención directa de los alumnos que siguen un programa individualizado. Deberán realizar sus funciones en el horario lectivo del centro y, en todo caso, durante dos tardes, si así lo considera necesario el Director del centro o la Inspección, para la atención de los padres o la orientación de los alumnos.

2. Los demás profesores del Departamento tendrán el mismo horario que el resto de los profesores de la ESO. Este horario incluirá: La docencia al menos a un grupo ordinario de alumnos en materias de su especialidad, la tutoría del grupo o grupos de alumnos que se les pueda asignar y la atención directa a alumnos que presenten problemas de aprendizaje o sigan programas individualizados.

Anexo I. Horario.

Segundo ciclo.

Tercer y cuarto curso: 1 h. de tutoría semanales en el horario lectivo de alumnos.

3. Documento sobre Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría, de 1992.

Dentro de lo que es la Orientación y la Tutoría en la ESO, posiblemente sea este documento el más determinante y donde más exactamente queda reflejado el pensamiento que sobre la orientación y tutoría tiene la administración socialista.

Nos encontramos con un documento fundamentalmente práctico.

Ya en la Introducción habla de "esta guía de Orientación y Tutoría" está destinada a los profesores, tutores y Departamento de Orientación.

De orientación y tutoría se habla en dos sentidos:

- amplio, y que corresponde a la acción educativa de todo profesor (cap. I)
- y otro más especializado, en que la acción tutorial corresponde al tutor del grupo (cap. II)
- las actividades orientadoras se encomendarán a un Departamento de Orientación (cap. III).

Los capítulos de la 1ª parte (cap. I, II y III) presentan funciones en un marco global.

Los de la 2ª parte, lo hacen de un modo más específico y analítico, exponiendo posibles líneas de orientación educativa o, lo que es lo mismo, de educación orientadora, líneas en las que han de converger, tutores, Departamento de Orientación y profesores.

El mensaje fundamental de este Documento es que el profesor de Secundaria está llamado no sólo a instruir o enseñar, sino, desde luego, a educar, lo que significa entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles, orientarles.

El tutor del grupo, tiene una especial responsabilidad en la educación. Ha recibido el encargo de que esa educación sea integral y personalista. Y esto hay que cumplirlo en la docencia ordinaria, con el grupo de alumnos y con cada uno de ellos.

Y ante determinadas situaciones -adaptación, dificultades de aprendizaje- ha de tomar medidas educativas "extraordinarias" que son ordinarias. (No explican este asunto

p. 7).

La función orientadora se desarrolla en los centros de Secundaria, a través de un organización compleja, en la que intervienen:

- todos los profesores
- los tutores de un grupo docente
- el Departamento de Orientación.

Debido a la importancia de este Documento para fijar la función del orientador en la E.S., haré un desarrollo pormenorizado de sus capítulos.

Capítulo I. Principios de orientación e intervención educativa.

Este cap. se inicia diciendo que todo profesor, en algún sentido es también orientador, aunque, desde luego, lo es más, cuando tiene encomendada la tutoría formal de un grupo de alumnos.

Dentro de la orientación distingue estos aspectos:

- orientación para la vida.
- asesoramiento sobre caminos diferentes.
- educar en la capacidad de tomar decisiones.
- educación sobre el propio proceso educativo.

Orientación y currículo. Tanto la tutoría como la orientación en general forman parte de currículo, entendido este como oferta educativa integral.

Objetivos de la orientación, habla de seis

- educación integral.
- ajustarse a las necesidades de los alumnos.
- orientación en la vida y para la vida atendiendo al contexto real.

- favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- prevenir las dificultades de aprendizaje anticipándose a ellas.
- relación e interacción de los que forman la comunidad educativa.

Capítulo II. La acción tutorial.

El tutor de grupo y sus funciones.

La concepción de la orientación como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma -en forma de acción tutorial- a alguno de los profesores de cada grupo de alumnos. La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento complejo de los centros de Secundaria, son razones suficientes para determinar la figura del tutor.

En consecuencia, resulta necesario que algún profesor, además de sus responsabilidades de área, asuma de modo formal e institucional funciones tutoriales de las que, por otra parte, el resto de los docentes no pueden quedar eximidos.

También, en coherencia con ello, en la ESO, es preciso que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de "hora de tutoría".

El tutor forma parte de un equipo docente. Debe existir cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro. La coherencia y la continuidad en los planteamientos educativos es, en esta etapa y siempre, un imperativo de primer orden.

Funciones del tutor, se señalan 7.

- facilitar la integración de los alumnos en su grupo.
- contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- atender y anticiparse a las dificultades más generales de aprendizaje de los alumnos.
- colaborar con el Dpt. de Orientación en las adaptaciones curriculares y la intervención específica con los alumnos que las necesiten.
- coordinar el proceso de evaluación de alumnos y, teniendo en cuenta los informes de otros profesores, adoptar la decisión acerca de su promoción de un ciclo a otro.
- coordinar con los demás profesores del grupo docente la coherencia de la propia Programación y de la práctica docente con el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y la Programación anual del centro.
- contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

Actividades tutoriales.

La Administración educativa no ve conveniente establecer con carácter normativo las actividades tutoriales a través de las cuales las funciones, que sí pueden establecer, se desarrollan.

En este caso se trata de confiar al propio profesor tutor su propia programación tutorial.

Sugieren 18 actividades tutoriales:

- entrevistas individuales
- jornadas de acogida
- principio de curso, hablar de derechos y deberes de alumnos.
- funciones y tareas que el tutor va a llevar adelante.
- asambleas, etc, etc.

Es preciso que el tutor planifique las actividades específicamente tutoriales que va a llevar a lo largo del curso.

Esa planificación ha de plasmarse en una programación semejante a otras programaciones docentes: con libertad y bajo su responsabilidad, pero en el marco del Proyecto curricular.

La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución.

Capítulo III. El Departamento de Orientación.

Es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas.

¿Quiénes lo forman?

- . Profesor de ESO especialista en Psic. y Pedagogía.
- . Profesor de ESO especialista en campo tecnológico o científico.
- . Profesor de ESO especialista en campo social o lingüístico.
- . Profesor de ESO del cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Además de profesores especialistas.

Tareas (las mismas señaladas en O.M. 27/4/92)

Funciones con todos los alumnos señalan 12

- orientación a todos los alumnos.
- ayuda a los alumnos en momento de mayor necesidad.
- proporcionar orientación académica.

- facilitar información mundo laboral.
- contribuir a los elementos globalizadores y personalizadores de la educación.
- participar en el consejo orientador que se dé a todos los alumnos al final de la Secundaria Obligatoria.
- contribuir al desarrollo de capacidades generales.
- contribuir a la dimensión moral y cívica de la educación.
- contribuir al desarrollo en los alumnos de actitudes positivas.
- colaborar con el resto del profesorado y las familias.
- colaborar con el profesorado a anticiparse a la aparición de problemas generales de aprendizaje.
- impartir materias optativas en la ESO o bachillerato, que puedan ser elegidas por los alumnos del centro.

Funciones con determinados alumnos

- asegurar conexión de los alumnos que llegan a la Secundaria obligatoria de otros centros.
- realizar la evaluación psicopedagógica previa necesaria a la diversificación curricular de alumnos de más de 16 años.
- contribuir a la programación curricular para aquellos alumnos que sea aconsejable hacerlo.
- asumir la docencia que les sea asignada de grupos específicos que se constituyan para alumnos de necesidades educativas especiales.
- asumir la tutoría con alumnos de necesidades educativas especiales.
- realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus grupos docentes, como el resto de los tutores.

- contribuir a la programación de la oferta curricular del centro en lo que concierne a los alumnos de adaptación y diversificación.

Funciones respecto al Centro y al profesorado

- colaborar en la elaboración y en el desarrollo del Proyecto curricular.
- asesorar *técnicamente* a los órganos directivos.
- contribuir en el marco de una investigación a realizar estudios y análisis sobre las necesidades de los alumnos.
- apoyar al profesorado en el desempeño de la acción tutorial, así como en materia de dinámica de grupos, intereses y motivaciones de los alumnos.
- facilitar a los profesores la utilización de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio, enseñar a pensar.
- asistirles en la puesta en práctica de técnicas de relaciones humanas, entrevista, liderazgo.
- colaborar con el profesorado en la prevención y pronta detección de problemas o dificultades educativas.
- promover la cooperación entre Centro y familia para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- asesorar a los profesores para la realización de una evaluación continua e integradora de los aprendizajes de los alumnos y una autoevaluación de sus propias actividades de enseñanza.

También se señalan las distintas funciones de los profesores que forman parte del departamento de orientación.

La intervención desde el departamento de orientación

Ha de estar centrada en el currículo, en una noción de aprendizaje como construcción y del papel del profesor como mediador de las experiencias educativas que el centro

ofrece.

Su tarea orientadora está al servicio de la educación, no de la selección de alumnos.

Es desaconsejable imponer e incluso proponer un determinado modelo de intervención.

Las personas que forman parte de este departamento han de ser consciente de estar trabajando precisamente con la franja más móvil de las necesidades educativas y que han de estar preparados para atenderlas.

Algunas líneas de acción tutorial y orientadora

Los destinatarios de estas líneas no son solamente los tutores, sino los profesores, en general, de Secundaria.

Conviene, se dice, que en este trabajo ayuden los especialistas del Dep. de Orientación y el profesor de la especialidad de Psicología y Pedagogía.

Estas sugerencias que se presentan, para que los profesores, cada cual de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y también con sus propias preferencias, puedan desarrollar las que encuentren más apropiadas.

Cap. IV Enseñar a pensar

Aprender a aprender. Es en esta etapa cuando los adolescentes alcanzan un nivel nuevo y superior de pensamiento, que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho antes.

El estadio de las operaciones formales, que comienza a desarrollarse al inicio de la etapa, se caracteriza por una mayor autonomía y rigor en el pensamiento.

En este período, que coincide con la ESO, se adquieren las habilidades intelectuales que permiten el llamado pensamiento abstracto, la resolución de problemas complejos y la elaboración de teorías.

Se trata de que los alumnos, a lo largo de esta etapa, vayan desarrollando capacidades de análisis de realidad, de generalización de unas capacidades y conocimientos a otros contextos, de reflexión y crítica, de imaginación y razonamiento acerca de alternativas diversas.

Todo esto requiere haber aprendido a pensar y, a la vez, contribuye a aprender a pensar.

Enseñar a pensar es un elemento capital de la orientación educativa que forma parte integrante de la docencia en cualquiera de las áreas.

Aprender a pensar no se adquiere en abstracto, sino en concreto a través de aprendizajes específicos.

La capacidad de pensar es una habilidad compleja o, más bien, un conjunto de habilidades, que se desarrolla a lo largo de líneas distintas. Por otro lado, no coincide con el conocimiento. Conocimiento y pensamiento son interdependientes entre sí, pero distintos. El pensamiento hábil es la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto más conocimiento se tenga, es más probable que el pensamiento sea más rico y la ejecución intelectual más eficaz. Pero personas con el mismo conocimiento, puede diferenciarse mucho en su habilidad de pensar, de aplicar lo que saben.

Está demostrado que es posible modificar el rendimiento cognitivo, y no parece razonable renunciar a ello.

Existe un potencial, no actualizado, en las capacidades personales, que, mediante la ejercitación y el entrenamiento puede ser desarrollado.

Habitualmente en el Centro se enseñan habilidades y estrategias de pensamiento, pero casi siempre ligadas a tareas específicas y limitadas. Un aprendizaje eficaz exige que estas habilidades y estrategias puedan ser transferidas y adaptadas a nuevos problemas o situaciones previamente no experimentadas. Aprender a pensar contribuirá a mejorar el desempeño intelectual en materias abstractas, y a elevar el rendimiento escolar y la competencia en situaciones sociales.

Papel de los profesores

Es erróneo contraponer el enseñar a pensar, en general, a la enseñanza de las materias curriculares específicas. La capacidad de pensar no ha de cultivarse como un sustituto de los conocimientos. Conocimientos y capacidad para pensar son como las dos caras de la misma moneda. A través de los conocimientos impartidos en las áreas curriculares el profesor puede y debe subrayar la importancia de la adquisición del razonamiento, la asimilación de la información verbal o no verbal de carácter complejo, la construcción de hipótesis y de estrategias para la solución de problemas, como estrategias de conocimiento, por parte de los alumnos.

El desarrollo del pensamiento y de las capacidades intelectuales es un objetivo del currículo, como queda reflejado en el decreto de la ESO. En él se recoge, entre otros, el principio metodológico de la funcionalidad de los aprendizajes, entendiendo por funcionalidad no sólo la construcción de conocimientos útiles y pertinentes, sino también el desarrollo de habilidades y estrategias de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje, que faciliten el éxito en la adquisición de otros contenidos que permitan resolver situaciones nuevas, es decir, aquellas relacionadas con el aprender a aprender.

Papel del tutor

Corresponde al tutor ocuparse de modo más explícito de que los alumnos aprendan a pensar. En particular, le concierne desarrollar en ellos aquellas estrategias más generales en que consiste el pensamiento eficiente. Para ello:

- a. ha de ayudar a los alumnos a coordinar e integrar los conocimientos que van adquiriendo en las distintas áreas que cursan.
- b. ha de hacerles conscientes, también, de cuáles son los mecanismos de pensamiento que utilizan y cuáles son los rendimientos que obtienen con tales mecanismos.

Se habla de algunos de ellos y sobre todo de las técnicas de estudio.

El objetivo final de la enseñanza de estas técnicas será desarrollar en el alumnado una conciencia de cómo estudian, a fin de que puedan controlar sus propias actividades.

El aprender a aprender, constituye una parte tan importante del proceso de enseñanza y aprendizaje, como lo es el de los propios contenidos conceptuales de las áreas.

Para que la correcta aplicación de las técnicas se produzca, se requiere una cierta planificación de las habilidades, lo cual sólo es posible si se hace un entrenamiento para que el alumno por sí sólo sea capaz de planificar la ejecución de esas tareas, decidiendo cuáles de ellas son más adecuadas en cada caso y, tras aplicarlas, evaluar su éxito o fracaso.

Se señalan contenidos procedimentales en el currículo.

Cap. V. Enseñar a ser persona

La persona no nace sino que se hace, se educa.

La educación no es otra cosa que el impulso inicial y más importante para ayudar a ser personas.

La educación se propone el desarrollo integral de la personalidad. En la educación no se trata tan solo de ayudar a desarrollar conocimientos. Se trata de ayudar a desarrollar toda clase de potencialidades en la personalidad de niños y adolescentes. Ser persona, además, lleva inevitablemente incluido el matiz de ser buena persona.

A continuación hace un largo y muy interesante desarrollo del concepto de **identidad personal**. (Subrayo lo más interesante).

En la adolescencia, el proceso de convertirse en persona pasa a través de una encrucijada crítica: la de construir la propia **identidad personal**. Esta identidad es definición o, mejor, autodefinición de las personas ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos. El adolescente se observa y se juzga a sí mismo a la luz de cómo percibe que le juzgan los demás; se compara con ellos, y se contrasta también con el patrón de algunos criterios de valor para él significativos.

El desarrollo del yo y de la identidad personal se vincula estrechamente con la propia historia del adolescente. Es en la adolescencia cuando el ser humano comienza propiamente a tener historia, memoria biográfica, interpretación de las pasadas experiencias y aprovechamiento de las mismas para afrontar los desafíos del presente y las perspectivas del futuro. El niño tiene memoria autobiográfica, pero todavía no la tiene organizada en un relato personal, en una reconstrucción de su propia historia. Es en la adolescencia cuando comenzamos a tejer nuestro propio **relato personal**, y ese relato es el que constituye nuestra **personal identidad**.

En el desarrollo de la identidad la etapa adolescente es, sin duda, un momento clave y también crítico. Es cuando el individuo alcanza ese punto de sazón que permite vivir en sociedad y relacionarse con los demás como persona psicosociológicamente sana y madura. Es, también, cuando el adolescente trata de definir del modo más explícito sus opciones, sus aspiraciones y, principalmente, sus amores, proyectando sobre el otro -con el afán de definir la propia identidad- la imagen de sí mismo.

Los adolescentes elaboran su propia identidad personal en relación con cuatro condiciones o aspectos que cabe definir como: vinculación, singularidad, autocontrol y referencia a modelos.

Vinculación es el resultado de la satisfacción que se obtiene al establecer vínculos que son importantes para una persona y que los demás también reconocen como importantes.

Actitudes que el profesor debería de tener para fomentar la vinculación:

- demostrar afecto, apoyo y confianza.
- hacer elogios reales. Evitar ambivalencia.
- demostrar aprobación cuando se relaciona bien con los demás.
- prestar atención especialmente cuando lo necesiten.
- compartir intereses, aficiones y sentimientos.

Singularidad es el resultado del reconocimiento y respeto por las cualidades y atributos

que hacen a cada cual diferente y singular.

Actitudes a fomentar por el profesorado:

- mostrar interés y respeto por sus puntos de vista.
- crear clima para que exprese sus ideas.
- que el alumno se sienta aceptado, incluso cuando haya que censurar su comportamiento.
- poner de manifiesto lo positivo sobre lo menos positivo. El profesor ayudará al alumno a verse con realismo, pero no con pesimismo.

Autocontrol se refiere a los recursos , oportunidades y capacidades para influir sobre su propia vida.

Actitudes a fomentar por el profesorado:

- enseñar al alumno a autovalorarse y autorreforzarse positivamente. Ayudarle a fijar metas razonables, a que se evalúe de forma realista y a que asuma su propia responsabilidad.
- hacer consciente al adolescente de su propio proceso de toma de decisiones que le haga capaz de ir haciéndose cargo de su propia vida.
- reafirmar los éxitos que tenga para que se sienta cómodo asumiendo responsabilidad.
- respetar el actual grado de competencia del adolescente. Eso aumentará su capacidad en el uso de las habilidades precisas para afrontar aquellas situaciones que las requieran.

Modelos de referencia o pautas son puntos de referencia que proporcionan al adolescente ejemplos adecuados, humanos, filosóficos y prácticos, que le sirvan para establecer su escala de valores, sus objetivos e ideales propios.

Actitudes a fomentar por los profesores:

- comprender los valores de los alumnos y crear un clima de apoyo y de confianza el que se sientan libres para expresar y modificar esos valores.
- comportarse como persona "significativa", que influye en la formación del concepto de sí de los alumnos. Ha de mostrar coherencia entre lo que piensa, dice y hace, proporcionando experiencias que no infundan ansiedad, confusión o inseguridad.
- comprometer y hacer partícipes a los alumnos en el establecimiento y logro de objetivos. De esta manera se sienten más responsables, reforzando el sentido de sí mismos.
- dar normas claras y sencillas, empleando el tiempo necesario, para que puedan entender con facilidad las nuevas tareas de la clase y las propias de cada uno.
- mostrarles que son responsables de las consecuencias de su comportamiento.

Indudablemente todo esto tendrá también que llevarlo a cabo el tutor.

Cap. VI. Enseñar a convivir

La escuela es un lugar para la educación en la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, cuanto a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado de la vida escolar.

Enseñar a convivir tiene que ver con una de las funciones esenciales del centro escolar: la de contribuir a la socialización de los alumnos.

La sociabilidad no es algo innato, es algo que se aprende, y los aprendizajes que la constituyen pueden ser muy bien considerados como destrezas o habilidades.

Las enseñanzas de la Enseñanza Secundaria tratan de responder a las demandas

de la sociedad y de la cultura de nuestro tiempo. De esta forma, como dice el Real Decreto de enseñanzas mínimas, el aprendizaje en esta etapa contribuirá "al proceso de socialización de los alumnos, a su futura integración en el mundo del trabajo, a la asimilación de los saberes cívicos y al aprecio del patrimonio cultural de la sociedad a la que pertenecen y de la que habrán de ser en su vida adulta miembros activos y responsables.

El aprendizaje de la convivencia en el centro educativo es esencial. La escuela constituye para los niños y adolescentes el primer espacio público en el cual se encuentran con las exigencias de la sociedad, con normas institucionales de comportamiento y funcionamiento, con el grupo de sus compañeros de igual edad, y con la sociedad de los adultos. En la escuela se pone en práctica un determinado modo de convivir, de relacionarse, de cooperar con los demás o, por el contrario, de chocar con ellos.

La adolescencia es un fragmento de la vida, que se presenta como una realidad total y compleja. Llegar a intuir el estado de ánimo de los adolescentes es una habilidad que el profesor aprende lentamente y con la práctica. Para promover adecuadamente una buena convivencia entre los adolescentes y entre ellos y los adultos en un centro de Secundaria es necesario conocer cuáles son los temas dominantes de las relaciones de convivencia en los adolescentes, cuáles son los problemas de éstos y también cuáles son los recursos de que disponen y las fuentes principales de influencia en su comportamiento.

Las relaciones sociales en la adolescencia están vinculadas muy de cerca a otros procesos evolutivos, sobre todo al desarrollo de la personalidad. Los elementos evolutivos de la identidad personal tienen componentes de relación social y, a su vez, las relaciones sociales desempeñan un gran papel en la formación de la identidad.

El espacio social donde tienen lugar las interacciones con otras personas va pasando de la familia (único grupo de referencia en los primeros años de la vida) a la escuela (espacio social e institucional de interacción más amplio), que incorpora nuevos compañeros y nuevos adultos.

Con la adolescencia este espacio social e institucional se amplía mucho, en cierto modo se extiende a la sociedad entera, por mediación de grupos de amistad y de la subcultura juvenil, comenzando a debilitarse la referencia de la familia. El rasgo más destacado de la nueva situación social del adolescente es la emancipación de la familia y la adquisición de autonomía personal e independencia social.

El currículo de esta etapa fija como objetivo que los alumnos sean capaces de relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencia y otras características individuales y sociales.

Cap. VII. Enseñar a comportarse.

Enseñar a comportarse entraña la acción destinada a mejorar las condiciones frente a las cuales el alumno tiene que aprender a adaptarse, facilitando y haciendo viable este mismo aprendizaje.

Seis ideas clave:

1. Adaptarse implica tanto modificar las circunstancias propias cuanto acomodarse a ellas.
2. La enseñanza de la adaptación ha de incidir sobre el alumno y también sobre su situación escolar.
3. Los problemas de adaptación escolar tienen, en ocasiones, su origen en el ambiente familiar y social.
4. La extensión de la E.O. a los dieciséis años da la oportunidad de afrontar educativamente los problemas de los adolescentes.
5. Las dificultades del aprendizaje ocasionan conflictos emocionales y motivacionales en algunos alumnos.

6. El abandono escolar desemboca a menudo en la inadaptación social.

En su momento preventivo, de anticipación, el mejor trabajo educativo para ese fin consiste en la enseñanza de unos aprendizajes significativos y funcionales.

Pautas para crear buen ambiente en el aula:

- no fijar metas de logro demasiado altas.
- el trabajo bien hecho ha de ser explícitamente aprobado.
- es conveniente ignorar las conductas levemente perturbadoras.
- los profesores han de tener un comportamiento afectuoso y respetuoso.
- es preferible siempre una estrategia de incentivos, que una estrategia de castigos.

Cap. VIII. Enseñar a decidirse.

Orientarse en la vida supone tomar opciones entre las distintas posibilidades que se abren en cada momento. La educación es orientadora en el sentido de que ayuda a los educandos a orientarse en la vida.

El acto de optar por algo es el resultado de un proceso de decisión, en el que intervienen elementos de distinta naturaleza: cognitivos, afectivos, valorativos, de motivación, de contraste con la realidad objetiva.

Enseñar a decidir es, en realidad, enseñar a decidirse, a desarrollar procesos de decisión significativos, en los que uno mismo está implicado.

Ser capaz de tomar decisiones acerca de uno mismo, de la propia vida, del propio futuro, es, seguramente, la más necesaria de las capacidades. Haber aprendido a decidir es el mejor de los aprendizajes. La madurez para decidir es uno de los elementos esenciales, quizá el central, de la madurez personal.

Se introduce el término "madurez vocacional" que, dice el documento, es mucho más amplio que el de elección vocacional. Pues incluye actividades hacia la toma de decisiones, comprensión de la demanda laboral, actividades de planificación y desarrollo de capacidades vocacionales, además de la propia elección vocacional.

La orientación vocacional se contempla, en el currículo de la Secundaria Obligatoria, como parte del desarrollo integral y, por ello, como un aspecto de la orientación educativa que, por las características de la etapa y hacia el final de la misma, debe posibilitar un marco de ayuda y opción para que los estudiantes realicen tomas de decisión realistas, eficaces y autónomas.

Decidir es una tarea compleja pero importante en la vida cotidiana y en la vida profesional de las personas. Enseñar y aprender a tomar decisiones en diferentes situaciones constituye un objetivo educativo. La toma de decisión vocacional, es probablemente, la decisión de mayor responsabilidad y trascendencia con la que se va enfrentar el adolescente que termina la escolaridad obligatoria, pero para la que ahora debe disponer de un aprendizaje que disminuya la tensión e incertidumbre que implica dicha elección. De esta forma, el nuevo currículo brinda el contexto y las condiciones que favorecerán la integración de los conceptos educativos y vocacionales que permitan a los estudiantes valorar y actualizar sus preferencias y les conduzca a establecer libremente su decisión personal en relación a sus proyectos.

La preparación para afrontar este hecho con las mayores probabilidades de éxito es una de las finalidades de la ESO, explícitamente expresada en el art. 18 de la LOGSE. Este carácter orientador y propedeutico, de preparar para la vida y para elaborar un proyecto personal de vida en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes y su capacidad de llevarlo a cabo, es precisamente una de las notas características de esta etapa.

El asesoramiento tutorial y orientador para la elección se recomienda en el currículo para el segundo ciclo de la ESO y, singularmente, para el último año en función de la opcionalidad que se da en el mismo.

El asesoramiento vocacional.

Los escolares necesitan, en este período de tránsito, una ayuda especializada que les facilite la información necesaria y contribuya a analizar y clarificar el proceso que conduce a la toma de decisión individual.

Una intervención educativa a la hora de decidir vocacionalmente evitaría en la mayoría de los casos que la decisión fuera tomada a última hora, o que otras personas la tomaran en vez del interesado.

La orientación vocacional ha de realizarse como una parte integrante del proceso educativo y formativo de los alumnos en orden a lograr la mayor armonía posible entre las capacidades, actitudes, valores e intereses de la persona, por una parte, y las exigencias derivadas de las opciones que ofrece el mundo laboral, por otra, con objeto de encontrar la propia autorrealización. Es, por consiguiente, esencial capacitar al estudiante para que sea el agente de su propia elección o decisión.

Papel del tutor.

La orientación vocacional, como proceso educativo, persigue la adquisición de habilidades y destrezas que posibiliten en los estudiantes su propia autoorientación.

El tutor ha de evitar la separación de la faceta vocacional con otras del mismo individuo, ya que ninguna elección puede efectuarse al margen de otros ámbitos personales y relacionales. Por otra parte, el tutor tiene un conocimiento de cada alumno en particular de valor inestimable: horario de estudio, rendimiento, actitud ante cada asignatura, intereses, esfuerzo... Posee, además, su propia opinión y la de otros profesores acerca de cada estudiante. A todo ello adjunta la información y apoyo técnico del Departamento de Orientación. La responsabilidad específica del tutor en la implantación y desarrollo de programas de orientación vocacional consiste en la personalización de los mismos, en la individualidad de cada alumno y en la conexión de estos programas con la realidad escolar y personal de los estudiantes. Nadie más indicado, por tanto, que el tutor para enseñar a los alumnos a valorar en su justa medida la adecuación de sus intereses, motivaciones, actitudes, rendimiento y esfuerzo con las exigencias académicas y profesionales.

En esta integración de la dimensión orientadora en la tarea escolar, la tutoría no

ha de llevar la exclusividad, como sucedía en planteamientos anteriores, la responsabilidad de su eficacia, ya que determinados aspectos de la misma -como por ejemplo, las estrategias para la toma de decisiones- reclaman técnicas especializadas que deberán ser asumidas por los profesionales de los Departamentos de Orientación.

Por tanto, desde el plano institucional, la orientación vocacional es una función que los orientadores deberán contribuir a desarrollar para asegurar la eficacia del sistema educativo. La intervención de estos profesionales se centrará prioritariamente en facilitar y coordinar la elaboración y desarrollo de los programas de orientación vocacional cuya implantación facilite a los estudiantes la adquisición de técnicas y estrategias que permitan a los alumnos asumir responsablemente las posibles opciones académicas y profesionales.

Se habla de programas de orientación profesional. Todos deberían favorecer los siguientes aspectos:

1. El autoconocimiento o conocimiento de sí mismo.
2. El conocimiento tanto de las oportunidades académicas y profesionales que brinda el sistema educativo y sus perspectivas, como de las posibilidades laborales.
3. Un procedimiento para aprender a planificar un proyecto personal de vida, que conduzca a tomar decisiones autónomas y responsables.

Después de la pormenorizada recogida de datos que sobre la Orientación ha publicado la Administración, voy, seguidamente a estructurarlos en los siguientes epígrafes:

- a) - Departamento de Orientación.
- b) - Derecho a la orientación educativa.
- c) - Equipos de Orientación y apoyo.
- d) - Horario de orientación y tutoría.

- e) - Información y orientación.
- f) - Orientación y bachillerato.
- g) - Orientación, definición. Orientación ESO.
- h) - Orientación educativa.
- i) - Orientación, objetivos.
- j) - Orientación profesional.
- k) - Orientación y centro educativo.
- l) - Orientación y currículo.
- ll) - Orientación y profesores.
- m) - Orientación vocacional.
- n) - Profesionalización de los orientadores.
- o) - Tutoría, la función de la

a) Departamento de orientación (O. M. 4/7/87. BOE 6/6/1987).

Funciones:

- a) Coordinar y servir de apoyo a las actividades de orientación y tutoría.
- b) Proporcionar información y orientación a los alumnos colectiva e individualmente.
- c) Proporcionar a los profesores instrumentos educativos que permitan una enseñanza más efectiva para los alumnos con problemas.
- d) Asegurar el enlace entre los profesores, los alumnos y los padres de éstos, en relación con las opciones académicas o profesionales.

e) Conexión del Centro con el correspondiente Equipo Psicopedagógico del sector y con los centros de EGB de la zona.

- Libro Blanco, XV nº 18. Se señalan nuevamente las funciones del Departamento.
- Libro Blanco, nº 22.

Conexión de los equipos de Orientación y Apoyo con el Departamento de Orientación.

- También Libro Blanco números, 14, 16 y 17.
- O. M. 27/4/1992, sobre la implantación de la ESO.

Departamento de Orientación, en los centros en los que se hubieran constituido, establecerá un plan de actuación.

- Documento Orientación y Tutoría. MEC. ESO. 1992.

Que es el Dpt. de Orientación. p. 24.

Quiénes lo forman. p. 24.

Tareas p. 24.

Funciones con todos los alumnos (p. 22) con determinados alumnos (p. 25), con respecto al Centro y profesorado (p. 25).

- En la Orden de 27 de Abril de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria, y referente a los departamentos de orientación.

V. Departamento de orientación.

Los departamentos de orientación establecerán un plan de actuación para la etapa que incluirá:

1. Los Departamentos de orientación, en los centros en los que se hubieran

constituido, establecerán un plan de actuación para la implantación anticipada de la ESO, que incluirá, de forma prioritaria las siguientes tareas:

- a. orientación educativa y profesional para los alumnos.
 - b. colaboración y asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.
 - c. colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presenten los alumnos e intervención para tratar de remediar dichas dificultades o problemas.
 - d. colaboración con los demás Departamentos en la atención de alumnos con problemas de aprendizaje y en el diseño y aplicación de programas de adaptación individualizados para los alumnos que lo necesiten.
 - e. intervención de acuerdo con la normativa correspondiente en las decisiones sobre evaluación y promoción de los alumnos que participen en programas de adaptación individualizada.
 - f. asesoramiento a la comisión de coordinación pedagógica.
 - g. difusión, entre los alumnos, directamente o a través de los tutores, de información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la Educación Secundaria.
 - h. colaboración en la formulación del consejo orientador al término de la ESO.
2. El Jefe de Departamento formará parte de la comisión pedagógica.

Decimoctavo. 1. Los profesores de especialidad Psicología y Pedagogía impartirán algún grupo de docencia directa bien relacionado con las áreas o materias de su especialidad, bien dedicado a la atención directa de los alumnos que siguen un programa individualizado. Deberán realizar sus funciones en el horario lectivo del centro y, en todo caso, durante dos tardes, si así lo considera necesario el Director del centro o la

Inspección, para la atención de los padres o la orientación de los alumnos.

2. Los demás profesores del Departamento tendrán el mismo horario que el resto de los profesores de la ESO. Este horario incluirá: La docencia, al menos a un grupo ordinario de alumnos en materias de su especialidad, la tutoría del grupo o grupos de alumnos que se les pueda asignar y la atención directa a alumnos que presenten problemas de aprendizaje o sigan programas individualizados.

Anexo I. Horario

Segundo ciclo

Tercer y Cuarto Curso: 1 h. de tutoría semanales en el horario lectivo de alumnos.

- Capítulo III del Documento Orientación y Tutoría.ESO. El Departamento de Orientación.

Es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas.

¿Quiénes lo forman?

- . Profesor de ESO especialista en Psic. y Pedagogía.
- . Profesor de ESO especialista en campo tecnológico o científico.
- . Profesor de ESO especialista en campo social o lingüístico.
- . Profesor de ESO del cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Además de Profesores especialistas.

Tareas las mismas señaladas en O. M. 27/4/92

Funciones con todos los alumnos, 12

- Orientación a todos los alumnos.
- ayudar a los alumnos en momentos de mayor necesidad.
- proporcionar orientación académica.
- facilitar información mundo laboral.
- contribuir a los elementos globalizadores y personalizadores de la educación.
- participar en el consejo orientador que se dé a todos los alumnos al final de la Secundaria Obligatoria.
- contribuir al desarrollo de capacidades generales.
- contribuir a la dimensión moral y cívica de la educación.
- contribuir al desarrollo en los alumnos de actividades positivas.
- colaborar con el resto del profesorado y las familias.
- colaborar con el profesorado a anticiparse a la aparición de problemas generales de aprendizaje.
- impartir materias optativas en la ESO o bachillerato, que puedan ser elegidos por los alumnos del centro.

Funciones con determinados alumnos.

- asegurar conexión de los alumnos que llegan a la Secundaria obligatoria de otros centros.
- realizar la evaluación psicopedagógica previa necesaria a la diversificación curricular de alumnos de más de 16 años.
- contribuir a la programación curricular para aquellos alumnos que sea aconsejable hacerlo.

- asumir la docencia que les sea asignada de grupos específicos que se constituyan para alumnos de necesidades educativas especiales.
- asumir la tutoría con alumnos de necesidades educativas especiales.
- realizar la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus grupos docentes, como el resto de los tutores.
- contribuir a la programación de la oferta curricular del centro en lo que concierne a los alumnos de adaptación y diversificación.

Funciones respecto al Centro y al profesorado

- colaborar en la elaboración y en el desarrollo del Proyecto curricular.
- asesorar técnicamente a los órganos directivos.
- contribuir en el marco de una investigación a realizar estudios y análisis sobre las necesidades de los alumnos.
- apoyar al profesorado en el desempeño de la acción tutorial, así como en materia de dinámica de grupos, intereses y motivaciones de los alumnos.
- facilitar a los profesores la utilización de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio, enseñar a pensar.
- asistirles en la puesta en práctica de técnicas de relaciones humanas, entrevista, liderazgo.
- colaborar con el profesorado en la prevención y pronta detección de problemas a dificultades educativas.
- promover la cooperación entre centro y familia para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos.
- asesorar a los profesores para la realización de una evaluación continua e integradora de los aprendizajes de los alumnos y una autoevaluación de sus propias actividades

de enseñanza.

También se señalan las distintas funciones de los profesores que forman parte del departamento de orientación.

La intervención desde el departamento de orientación.

Ha de estar centrada en el currículo, en una noción de aprendizaje como construcción y del papel del profesor como mediador de las experiencias educativas que el centro ofrece.

Su tarea orientadora está al servicio de la educación, no de la selección de alumnos.

Es desaconsejable imponer e incluso proponer un determinado modelo de intervención.

Las personas que forman parte de este departamento han de ser conscientes de estar trabajando precisamente con la franja más móvil de las necesidades educativas y que han de estar preparados para atenderlas.

b) Derecho a la orientación educativa

- Ley Orgánica 8/1985, 3 de Julio. LODE.
- Libro Blanco para la reforma del sistema educativo. XV. nº1. 1989. La orientación escolar es, desde el punto de vista del alumno, un derecho... Su principal desarrollo tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial.

Que las funciones y Servicios de orientación se hallen incorporados a la organización y actividad de los Centros.

Las funciones orientadoras forman parte intrínseca de la labor educativa.

c) Equipos de Orientación y Apoyo

- Libro Blanco, XV, nº 22.

Habrá una red sectorizada de estos equipos o servicios interdisciplinares que estarán en estrecha conexión con la tutoría y con el departamento de orientación de los centros.

d) Horario de Orientación y Tutoría.

- Libro Blanco, XV, n  21.

En los últimos años de la ESO, la doble orientación educativa y profesional puede requerir un horario propio, dentro del lectivo, consagrado a la información y orientación del alumno.

- O. M. 27/4/92. implantación ESO.

Anexo I. Horario. Segundo Ciclo. Tercer y cuarto curso: 1 hora de tutoría semanales en el horario lectivo de alumnos.

- O. M. 27/4/92.

Decimoctavo. 1. Los profesores de Psicología y Pedagogía deberán realizar sus funciones en el horario lectivo del Centro y, en todo caso, durante dos tardes, para la atención de los padres o la orientación de los alumnos.

2. Los demás profesores del Departamento tendrán el mismo horario que el resto de los profesores de la ESO.

- Doc. Orientación y Tutoría. ESO. 1992.

Cap. II... es preciso que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de "hora de tutoría".

e) Información y Orientación.

- Libro Blanco, XV, nº 21.

Horario propio dentro del lectivo de los alumnos consagrado a la información y orientación.

- Real Decreto implantación currículo ESO 6/9/91.

Al ser tan importantes, estas decisiones exigen una orientación, no limitada a proporcionar información...

- Doc. Bachillerato. Estructura y Contenidos. MEC. 1991.

En el cap. 26 dice que la finalidad orientadora ha de materializarse en algo más que en información sobre itinerarios y salidas.

f) Orientación en el Bachillerato

- Real Decreto sobre estructura del Bachillerato. 29/XI/91.

Preámbulo. "Conviene que el Bachillerato cumpla con una triple función educativa: De formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores..."

Por su finalidad orientadora el Bachillerato ha de contribuir a perfilar y desarrollar proyectos formativos en los alumnos, que se concreten en posteriores estudios y en la vida activa.

En el art. 1º, 2 y 3º, 2 del mismo R.D. se insiste en la misma idea.

g) Orientación. Definiciones. Orientación en la ESO.

- Doc. La orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógicas. MEC. 1990.

La orientación consiste en la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y la concreción de su camino en la vida. pág. 12.

- Real Decreto implantación currículo ESO. 6/9/91.

En los Principios Metodológicos dice que

Es imprescindible el que exista un sistema de orientación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que propicie el desarrollo personal de los alumnos y los capacite para su futuro académico y profesional.

Esta orientación ha de tener carácter personal y educativo contribuyendo a la formación integral del alumno, facilitando su autoconocimiento, autonomía e iniciativa y favoreciendo el desarrollo de criterios personales.

Por esto se debe ofrecer información previamente sobre la evolución del alumno, su integración social y su situación con respecto al aprendizaje, de aquí la conveniencia de dialogar sobre sus posibilidades y desarrollo alcanzado.

Ha de ser además orientación académica y profesional, ayudando al alumno a tomar decisiones sin prejuicios y con la madurez suficiente, sin que la evaluación decida exclusivamente por él.

Al ser tan importantes estas decisiones exigen una orientación no limitada a proporcionar información.

Debe, sobre todo, facilitar oportunidades de aprendizaje y de experiencia personal relacionadas con el mundo del trabajo y de su entorno social, de conocimiento y experiencias directas de otros centros de educación postobligatoria.

h) Orientación Educativa

- Libro Blanco. Así titula el importante cap. XV.

XV, 21. Al término de la ESO, la orientación educativa ha de prolongarse y

completarse con la orientación profesional.

- Doc. La orientación educativa... MEC. 1990.

La orientación educativa, concepto que coincide, en parte, con el de tutoría, aunque suele presentarse en términos más amplios de modo que la tutoría representaría un aspecto concreto del proceso orientador. pág. 12.

La orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada. pág. 12.

- R. D. por que se establece currículo ESO. 6/9/91.

La orientación educativa será especialmente atendida en el segundo ciclo de la etapa... para realizar al final de esta etapa las opciones académicas y profesionales más acordes con sus capacidades e intereses.

i) Orientación. Objetivos.

- Doc. Orientación y Tutoría. ESO. MEC. 1992.

Cap. I. Objetivos de la orientación:

- educación integral.
- ajustarse a las necesidades de los alumnos.
- orientación en la vida y para la vida atendiendo al contexto real.
- favorece los procesos de madurez, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- prevenir las dificultades de aprendizaje anticipándose a ellos.
- relación e interacción de los que forman la comunidad educativa.

j) Orientación Profesional

- Libro Blanco. XV, 12.

En la Educación Secundaria la orientación educativa ha de completarse con la orientación profesional.

XV, 13. La orientación profesional desempeñará un papel crucial mediador entre las demandas educativas de los alumnos y las demandas del sistema productivo.

- Doc. Orientación y tutoría. ESO. MEC. 1992.

El cap. VII íntegramente está dedicado a la orientación profesional.

En lo que supone optar se hace un largo desarrollo en este capítulo. Los escolares necesitan ayuda especializada que les facilite información y contribuya a analizar y clarificar el proceso que conduce a la toma de decisión individual.

k) Orientación y Centro Educativo.

- Doc. La Orientación educativa. MEC. 1990.

Se propone que el centro educativo tenga un programa donde se contemple la orientación. Así pues, la orientación no es asignada al tutor u orientador, sino al centro educativo.

l) Orientación y Currículo.

- R. D. por el que establece el currículo de la ESO. 6/9/91.

Art. 7.1. El currículo comprenderá materias optativas, cuya presencia permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación...

- Doc. Bachillerato. Estructura y contenidos. MEC. 1991.

p. 26 la finalidad orientadora ha de estar presente y concretarse en la estructura misma del currículo.

- O. M. 27/4/1992. implantación anticipada ESO.

II. Proyecto currículo. Sexto. 2. El Proyecto curricular incorporará las líneas principales de la orientación educativa y profesional que el centro va a desarrollar.

Noveno 1.f. dentro del Proyecto curricular deberán establecer "La organización y funcionamiento de las tutorías".

- Doc. Orientación y tutoría. ESO. MEC. 1992.

En su introducción dice que tanto la tutoría como la orientación en general forman parte del currículo, entendido este como oferta educativa integral.

En el mismo Documento. Cap. III. La intervención desde el Departamento de Orientación ha de estar centrada en el currículo.

II) Orientación y Profesores

- Libro Blanco. XV, 3.

Todo profesor, en su actividad docente, ha de ejercer tareas de guía y orientación.

XV, 19. Todas las funciones del Departamento de Orientación han de ser realizadas en estrecha conexión con el profesorado.

- Doc. La orientación educativa...MEC. 1990.

La orientación u tutoría son responsabilidad de todo profesor que tiene responsabilidad sobre un grupo de alumnos.

- Doc. Orientación y tutoría. ESO. MEC. 1992.

Cap. I. Todo profesor, en algún sentido, es también orientador, aunque, desde luego, lo es más, cuando tiene encomendada la tutoría formal de un grupo de

alumnos.

m) Orientación Vocacional

- Doc. Orientación y tutoría. ESO. Caja Roja. MEC. 1992.

Cap. VIII. La orientación vocacional se contempla en el currículo de la E.S.O. como parte del desarrollo integral y, por ello, como un aspecto de la orientación educativa.

¿Qué pretende? la adquisición de habilidades y destrezas que posibiliten en los estudiantes la propia autoorientación.

Ha de realizarse como una parte integrante del proceso educativo y formativo de los alumnos en orden a lograr la mayor armonía posible entre las capacidades, actitudes, valores e intereses de la persona, por una parte, y las exigencias derivadas de las opciones que ofrece el mundo laboral, por otra, con objeto de encontrar la propia autorrealización.

Es por consiguiente, esencial capacitar al estudiante para que sea el agente de su propia elección o decisión.

ñ) Profesionalización de los Orientadores

- Libro Blanco, XV, 31.

Los profesores que coordinen los departamentos de orientación en los centros habrán de ser licenciados en Psicología o Pedagogía. No obstante, en centros de Secundaria podrán otros profesores asumir tareas de coordinación de tutorías y de orientación profesional.

Formarán parte del claustro.

Para acceder a esta responsabilidad conviene que posean previa experiencia docente.

- Doc. Bachillerato... MEC. 1991.

Pág. 73. Habla de la especialidad de Orientación Educativa... los profesores de esta especialidad realizarán tareas educativas aunque no necesariamente de carácter lectivo. Sus funciones se concretan principalmente en intervención psicopedagógica, orientación educativa y profesional y asesoramiento especializado en la toma de decisiones que los alumnos han de adoptar estos años.

- O. M. 27/4/92, implantación Secundaria.

Decimoctavo. 1. Los profesores de especialidad Psicología y Pedagogía impartirán algún grupo de docencia, bien relacionado con las áreas o materias de su especialidad.

o) Tutoría, la función tutorial.

- Libro Blanco. MEC. 1989.

XV, 1. El principal desarrollo de la orientación escolar tiene lugar en el ejercicio de la función tutorial, y en el nivel de secundaria, su contenido educativo ha de verse complementado con el ejercicio de la orientación profesional.

XV, 2. Destaca la misma idea.

XV, 8. Características que debe reunir la acción tutorial y el proceso orientador:

- ser continuo
- implicar a padres, profesores y medio social.
- atender a las peculiares características de cada alumno.
- capacitar a los alumnos para su propia autoorientación.

XV, 10. Secuenciación a lo largo de las distintas etapas educativas. En el nivel de secundaria, pasan a prevalecer los aspectos de orientación a la elección entre distintas vías y opciones educativas, así como el afianzamiento de técnicas eficaces de estudio.

XV, 20. La orientación adquiere especial importancia en el período de transición del primer al segundo ciclo de la ESO. XV, 22. conexión de los equipos de Orientación y Apoyo con la tutoría.

- Doc. La orientación educativa... MEC. 1990.

El cap. II está dedicado a la Acción tutorial, en él trata de las funciones del tutor con alumnos, padres y profesores. También propone un extenso elenco de tareas tutoriales.

- R. D. 6/9/91. por el que se establece el currículo ESO.

En el preámbulo se dice:

A la construcción de la propia identidad... ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las áreas concretas, cuanto la ejercida a través de la tutoría de la orientación educativa.

- Doc. Bachillerato... MEC. 1991.

Con esa finalidad orientadora se conectaba también la existencia de Servicio de Orientación Educativa y Profesional en los centros de E. Secundaria, así como la mejora de la acción tutorial, consideradas ambas como elementos estructurales del Bachillerato.

- O. M. 27/4/92. anticipación ESO.

Dentro del proyecto curricular deberán establecer "La organización y funcionamiento de las tutorías" II. Proyecto curricular. Noveno. 1. f.

V. Departamento de Orientación

b. colaboración y asesoramiento a los tutores

c. colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje.

- Doc. Orientación y tutoría. ESO. MEC. 1992.

Cap. II. Resulta necesario que algún profesor, además de sus responsabilidades de área, asuma de modo formal e institucional funciones tutoriales.

El tutor forma parte de un equipo docente.

Debe existir cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro.

Funciones del tutor. p. 22

Actividades tutoriales. p. 23

- La parte 2ª de este documento está dedicada a los siguientes temas: enseñar a pensar, a ser persona, a convivir, a comportarse y a decidirse. Son excelentes ideas que pueden ayudar en la tarea tutorial.

El cap. VIII. Incidencia del tutor en la orientación vocacional, considera su puesto clave, dado que es el que más conocimiento tiene de los alumnos, por eso, para que sea una orientación personalizada, tiene que participar el tutor, aunque no de manera exclusiva, como sucedía en planteamientos anteriores, ya que determinados aspectos de la misma reclaman técnicas adecuadas que deberán ser asumidas por los profesionales del Departamento de Orientación.

Capítulo II. La acción tutorial. Tomado de este mismo Documento.

El tutor de grupo y sus funciones.

La concepción de la orientación como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma -en forma de acción tutorial- a alguno de los profesores de cada grupo de alumnos. La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento complejo de los centros de Secundaria, son razones suficientes para determinar la figura del tutor.

En consecuencia, resulta necesario que algún profesor, además de sus responsabilidades de área, asuma de modo formal e institucional funciones tutoriales de

las que, por otra parte, el resto de los docentes no pueden quedar eximidos.

También, en coherencia con ello, en la ESO, es preciso que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de "hora de tutoría".

El tutor forma parte de un equipo docente. Debe existir cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro. La coherencia y la continuidad en los planteamientos educativos es, en esta etapa y siempre, un imperativo de primer orden.

Funciones del tutor, se señalan 7

- facilitar la integración de los alumnos en su grupo.
- contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- atender y anticiparse a las dificultades más generales de aprendizaje de los alumnos.
- colaborar con el Dpt. de Orientación en las adaptaciones curriculares y la intervención específica con los alumnos que las necesiten.
- coordinar el proceso de evaluación de alumnos y, teniendo en cuenta los informes de otros profesores, adoptar la decisión acerca de su promoción de un ciclo a otro.
- coordinar con los demás profesores del grupo docente la coherencia de la propia Programación y de la práctica docente con el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y la Programación anual del centro.
- contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

Actividades tutoriales

La Administración educativa no ve conveniente establecer con carácter normativo las actividades tutoriales a través de las cuales las funciones, que si pueden

establecer, se desarrollan.

En este caso se trata de confiar al propio profesor tutor su propia programación tutorial.

Sugieren 18 actividades tutoriales:

- entrevistas individuales
- jornadas de acogida
- principio de curso, hablar de derechos y deberes de alumnos.
- funciones y tareas que el tutor va a llevar adelante.
- asambleas, etc, etc.

Es preciso que el tutor planifique las actividades específicamente tutoriales que va a llevar a lo largo del curso.

Esa planificación ha de plasmarse en una programación semejante a otras programaciones docentes: con libertad y bajo su responsabilidad, pero en el marco del Proyecto curricular.

La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución.

4. Síntesis sobre estructura y funciones de la Orientación.

Se centra alrededor del alumno, donde el tutor desempeña un papel privilegiado y que contará con el asesoramiento del Departamento de Orientación, si es que existe.

La responsabilidad de la orientación será del Centro educativo.

Lo que es la orientación deberá estar expuesto en el currículo.

La orientación debe ser personalizada.

Ya en el horario del tutor se recogerá la hora de tutoría.

La orientación consiste en la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y la concreción de su camino en la vida.

Tiene como objetivos:

- educación integral
- ajustarse a las necesidades de los alumnos
- orientación en la vida y para la vida atendiendo al contexto real.
- favorece los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- prevenir las dificultades de aprendizaje anticipándose a ellas.
- relación e interacción de los que forman la comunidad educativa.

NOTAS

1. 1. Cfr. Para EGB se puede consultar, entre otros a González Marcos, D. "Bases que la LGE proporcionará para el establecimiento de la orientación en la EGB". En *Vida Escolar*. n° 183-184. p. 140-147.

2. Repetto T., E. "Función del orientador con los alumnos de Educación Secundaria". En Rev. Española de Pedagogía. n° 139. 1978. p. 45.

3. Cfr. O. M. de 16-11-70 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. (BOE 25-11-70); O. M. 25-4-75 (BOE 30-4-75).

4. Bertran, Q. o.c. p. 178.

5. Orden de 31 de Julio 1972, por la que se establecen los Servicios de Orientación Escolar en el COU. Preámbulo. BOE 24-VIII-1972.

6. Repetto, T.: "Funciones del Orientador..." a. c. p. 47.
7. Arroyo Simón, M. (1971). "El profesor en función de "tutor"". En Bordón, p. 171-183.
8. Rios, J. A. (1973). "La tutoría en la Universidad Nacional de Educación a Distancia". En La escuela en acción. Abril. p. 16.
9. Libro Blanco. Parte 1ª. cap. 1º. nº 13. pág. 25.
10. Arroyo Simón, M. p. 172, cita a su vez a H. J. Perkin, New Universities in the United Kingdom, pág. 171.
11. L.G.E. op. cit.
12. BOE. nº 285. 25 Nov. 1970. "Sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos".
13. Norma tercera de la Orden anteriormente mencionada.
14. Arroyo Simón, M. op. cit. pág. 179
15. LGE art. 111, 1, 1º
16. O.M. 2-XIII 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB. BOE 8-XIII, 1970.
17. González Simancas, J.L. (1975) Experiencias de acción tutorial. Universidad de Navarra. p. 31.
18. Cfr. lc. Norma sexta.
19. Cfr. Orden de 16 Nov. 1970 BOE 25 Nov. 1970 y Resolución de 17 Nov. 1970 de la Dirección General de Enseñanza Media, en la que se dan instrucciones para la aplicación de la evaluación continua del rendimiento educativo en los centros de enseñanza media.
20. Cf. Orden 16 Nov. 1970. Norma sexta.
21. Ibid. norma tercera.
22. Arroyo Simón, M. op. cit. p. 181.
23. Orden 16 Nov. norma cuarta, 1.
24. Orden 16 Nov. norma sexta, 3.
25. Cfr. norma sexta, 5.
26. .. norma séptima, 2.
27. BOE 28-XI-77.
28. artículo 20 b.

29. artículo 23, 1

30. artículo 23, 2

CAPITULO III

**CONCEPTO DE ORIENTACION, UN ASPECTO
ESENCIAL PARA UNA FORMACION INTEGRAL.**

Sobre el tema de la orientación, clave en el trabajo del tutor, hemos encontrado gran número de aportaciones. Algunos autores llegan a no ver diferencias entre el tutor y el orientador.

1. El concepto de Orientación.

Veamos cómo se introdujo en España el término orientación y su significación dentro de la vida escolar.

Tomamos partido porque la orientación sea un proceso continuo, lo mismo por el concepto unitario de orientación, aunque metodológicamente pueda hacerse la clásica división de personal, escolar y profesional. Nos detendremos un poco más en la orientación profesional, dado que su importancia es más clara en la Enseñanza Secundaria que en otros niveles educativos.

Y para finalizar este punto, veremos cómo cambian los intereses vocacionales en los distintos años de adolescencia; el puesto que debería de ocupar la familia en la toma de decisión profesional de los hijos; acabando con un apunte legislativo sobre la orientación.

Los primeros esfuerzos en la Orientación Educativa y Profesional hay que situarlos en el contexto de diversas fuerzas sociales que juegan un importante papel en la sociedad americana de comienzos del siglo XX. Suelen identificarse cuatro factores condicionantes del inicio de la Orientación: el desarrollo de la tecnología industrial, la diversificación del trabajo, el impacto de los principios democráticos sobre las escuelas y la expansión de los programas de educación profesional.

Conviene destacar cómo la Orientación Educativa y Profesional nace como un movimiento de fuerte reforma social en la transición escuela-trabajo dirigido a los alumnos de las escuelas secundarias americanas.

Habría que decir que el tema de orientación se toca aquí por ser una de las facetas más importantes de la tutoría, no como la única faceta que tenga que desarrollar un tutor.

Según García Yagüe, J.¹ "la introducción de los términos "orientación" y orientadores en España se debe a García Hoz, V. de él nos quedan dos trabajos pioneros de 1957 ("El problema de hoy en la experimentación pedagógica: la orientación". *Revista Española de Pedagogía*, 1957. n° 60. pp. 279-286; y "Problemas pedagógicos de la orientación". *Bordón*. 1960. n° 90. pp. 89-122).

Qué es la orientación: "Etimológicamente y en lenguaje usual "orientar", "orientador" y "orientación" se parecen a educar y sus derivados. Todos hacen referencia a un tipo de encuentro en el que "se siente al otro" imperfecto o rebelde y se intenta corregirlo o completarlo "orientándolo" hacia modelos personales de perfección o dándole la información que necesita... Desde una perspectiva amplia, la "orientación" es una actividad muy general, clavada en la vida misma y en sus intentos de modificar lo que la rodea, que desborda los objetivos y supuestos de la tecnología y la especialización profesional"².

Lázaro, A.³ que ha estudiado el tema en profundidad dirá que el sustantivo "oriente" se deriva del participio activo del verbo oriri (oriens-ntis) que significa aparecer, nacer. Cuando en castellano se dice oriente significamos que nace algo. Profundizando más en el concepto de orientarse, según el *Diccionario de sinónimos* de Monroy⁴ es lo mismo que enterarse, lo que implica que cuando alguien se orienta es que "se está instruyendo en una cosa", que toma conocimiento de algo enterándose de su origen y estado.

Con posterioridad la Real Academia⁵ recoge el término orientar en dos acepciones:

- informar a uno de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio.
- dirigir o encaminar una cosa hacia un fin determinado.

En resumen, siguiendo a Lázaro, cabe señalar que el "asunto o negocio" es el propio hombre, el cual desea informarse de lo que ignora de sí mismo o de su ambiente próximo, solicitando que alguien le ayude a encaminarse hacia un fin, que sería el conocimiento de sí mismo y, por tanto, alcanzar un nivel de capacitación autónoma y

suficiente. Orientar supone una relación de persona a persona en la que uno orienta (orientador) y otro recibe (orientado).

En otro artículo, el mismo Lázaro⁶ señala que "orientación es el proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma".

Bisquerra, R.⁷, realiza un excelente estudio sobre el concepto "orientación". Para él existe una variedad de términos relacionados con la Orientación que a veces se utilizan de forma poco precisa o incluso como sinónimos. Algunos de los más usuales:

- . Orientación escolar: Proceso de ayuda al alumno en los temas relacionados con el estudio y la adaptación a la escuela. Es un término que se ha utilizado mucho en Europa.
- . Orientación educativa: Significa una ampliación del concepto anterior, puesto que lo educativo es más amplio que lo escolar. Es un término de procedencia americana, como traducción de "educational guidance".
- . Orientación profesional: Proceso de ayuda en la elección profesional, basada principalmente en un conocimiento del sujeto y las posibilidades del entorno. Término de uso frecuente en Europa.
- . Orientación vocacional: Es la traducción del término inglés vocacional guidance muy utilizado en Estados Unidos en sus orígenes. Actualmente se sustituye por "career guidance", "career counseling" y "career education", según el ámbito que se pretenda abarcar.
- . Educación para la carrera: Es un nuevo concepto globalizador para referirse a la totalidad de las experiencias que preparan para la carrera, entendida ésta en el sentido más amplio.
- . Educación vocacional: Es una denominación alternativa en castellano que algunos autores han propuesto para el concepto de "career education".
- . Orientación personal: Proceso de ayuda en los problemas de índole personal.

Muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico (counseling).

- . "Counseling": Asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara. Puede considerarse como una técnica de la Orientación.
- . "Guidance": Proceso de ayuda que suele traducirse por Orientación. Sus principales manifestaciones tradicionalmente han sido educacional guidance (Orientación educativa) y vocacional guidance (Orientación vocacional).
- . Asesoramiento: Traducción del término counseling. Se concibe como una técnica dentro del proceso de la Orientación.
- . Psicoterapia: Tratamiento psicológico en situaciones problemáticas que exceden al campo de la Orientación.
- . Psicología escolar: Término utilizado por los psicólogos para referirse principalmente al modelo terapéutico en Orientación educativa.
- . Orientación psicopedagógica: Es una expresión que pretende reunir en un solo término las diversas manifestaciones de la Orientación, tanto en el aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, para la carrera etc. Podría ser el término que engloba todos los demás.

Las fronteras entre estos términos no están claramente delimitadas, y probablemente sea una tarea inútil el intentarlo. Muchas relaciones orientador/alumno pueden englobar elementos comunes a todos ellos. En cierta forma se podría hablar más de una lucha por la preponderancia terminológica que de distintos conceptos. En gran medida muchos de estos términos se utilizan como sinónimos (orientación educativa, orientación psicopedagógica, orientación escolar y profesional, etc.).

El tema se complica todavía más cuando pasamos a las definiciones que los diversos autores proporcionan de estos conceptos. Boy y Pine (1976: 183-188) presentan una tabla comparativa con 15 definiciones de "counseling" y otras 15 "guidance", proporcionadas por 27 autores distintos. Pérez Boullosa (1986) recoge 142 definiciones de Orientación propuestas por otros tantos reconocidos autores e instituciones (pp. 237-248). Esto le lleva a extraer 142 variables integrantes de las

definiciones de Orientación que posteriormente reduce a 68. A partir de ellas y mediante un análisis factorial las reduce a doce factores. En un análisis factorial de segundo orden identifica cuatro factores de orientación: Orientación personal afectiva, orientación personal prescriptiva, orientación vocacional y orientación escolar.

Queda clara la diversidad de definiciones, enfoques, corrientes, multiplicidad de matices y variedad terminológica existente en orientación. A partir de esta realidad, tal vez lo más prudente sería hablar de Orientación a secas, evitando así posibles confusiones que los calificativos puedan ocasionar. Con todo, se puede observar como el término psicopedagogía es progresivamente más utilizado y aceptado para referirse a lo que estamos proponiendo. Ejemplos de ello son la creación de equipos psicopedagógicos, como los EAPS (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) en Catalunya, la propuesta de creación de una Licenciatura en Psicopedagogía, la creación de la especialidad de Psicopedagogía dentro del Cuerpo de Profesores que se ocuparán de la Orientación en la Educación Secundaria, la utilización frecuente de este término en los documentos del MEC sobre la reforma de las enseñanzas (véase por ejemplo La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica), etc.

Gordillo, M. V.⁸.

La ausencia de delimitaciones claras entre conceptos afines ha llevado, con frecuencia, a interpretar un mismo concepto de formas muy diferentes.

Existe equivocidad entre conceptos tales como educación y formación. Algunos autores atribuyen un carácter más personal y activo al principio, otros consideran estas características más propias del segundo.

La relación entre enseñanzas y orientación ha sufrido un proceso inverso. Durante mucho tiempo ha permanecido vigente la distinción entre objetivos cognoscitivos como propios de la enseñanza y objetivos afectivos como los propios de la orientación. Hoy se pretende superar esta disyuntiva en una taxonomía de objetivos que abarque ambos tipos, ya que la orientación incluye enseñanza y la enseñanza se concibe cada vez más como orientadora.

Otra fuente de divergencias viene ofrecida por la relación entre diagnóstico y orientación. En un enfoque tradicional se ha venido considerando el diagnóstico como etapa previa y necesaria para la orientación. Pero frente a esta postura se ha alzado la corriente conductista con su concepción del diagnóstico no como referido a una norma externa, sino teniendo como criterio al mismo sujeto y directamente enraizado en la acción.

La relación entre orientador y profesor es, sin embargo, mucho más problemática, ya que como hemos puesto de manifiesto al tratar de distinguir entre conceptos similares, la enseñanza y la orientación se aproximan en la actualidad de un modo claro y rotundo. Una fuente de confusión ha sido la educación psicológica que en su afán por humanizar el aula ha buscado el modo de equipar a los profesores con destrezas de solución de problemas interpersonales, de comunicación, de socialización, etc. Unas veces, este afán se ha visto reflejado en el curriculum escolar, mientras que en otras ocasiones se ha dejado en manos de profesores, a los que se les ha dado o no la posibilidad de formarse para transmitir estas destrezas. Los resultados positivos de esta tendencia y de una enseñanza que trasciende lo meramente intelectual, son innegables. Unicamente cabe la duda acerca de la eficacia de estos objetivos de formación cuando no forman parte del curriculum profesional del profesor. Y, por otra parte, es preciso subrayar que esta labor del profesor -que incluso puede incluir gran parte de la tarea tradicionalmente asignada al orientador, como más adelante veremos- no supone prescindir del orientador profesional que supervisa y coordina la labor orientadora que los profesores u otros miembros de la comunidad escolar realizan.

La indefinición del rol, debida en gran medida a la ausencia de una teoría de la orientación, y la expansión del mismo en los últimos años, han llevado a frecuentes discusiones sobre cuál es la tarea fundamental y específica de los orientadores. Para algunos, el papel principal del orientador consiste en contribuir al logro de una conveniente salud mental en la institución o en la sociedad en la que se trabaja. Esta tendencia se manifiesta en la prioridad que se otorga a uno de los siguientes roles: orientador-asesor, educador psicológico, maestro de destrezas comunicativas, interpersonales y de autorrealización, o agente de cambio social.

"En mi opinión, dice Gordillo, considerar que estas funciones forman parte del

rol del orientador, sin que esto suponga menospreciar su tarea fundamental y peculiar, es decir, la intervención directa, parece la postura más adecuada y que permite conservar la identidad de la orientación.

Se puede concluir que el concepto de orientación educativa no tiene en la actualidad la nitidez necesaria para ser considerado de un modo claro y exacto como una ciencia con un objeto y una metodología propias.

A pesar de estas ambigüedades conceptuales, la orientación se puede definir como una profesión ya que cumple los requisitos propios de una actividad profesional. Si bien para que esto sea reconocido, y especialmente por lo que se refiere a la orientación educativa, se precisa una mejor definición de un rol. De este modo, al ofrecer un servicio específicamente propio, se evitarán gran parte de los conflictos de competencias con otros profesionales (psicólogos, asistentes sociales, directivos escolares o profesores).

La realización entre profesores tutores y orientadores ha sido un problema siempre presente al analizar la situación de la orientación en el ámbito escolar. La orientación como parte de la educación resalta el papel que a los profesores compete en esta actividad.

La necesidad de disponer de una teoría propia de la orientación ha llevado a fijar la atención en las principales teorías de la personalidad y de la psicoterapia, conscientes de que una teoría completa de la orientación no ha existido nunca. Por este motivo parece preferible hablar de enfoques de la orientación más que de teorías.

Lo específico de las teorías psicoterapéuticas y de la orientación frente a las de la personalidad, es la intervención que puede hacerse en distintos niveles.

Aunque frecuentemente no de un modo explícito, todo orientador funciona con una "teoría" implícita de la orientación que refleja su concepto de hombre, los objetivos y las metas que persigue.

La multitud de teorías de la psicoterapia existentes ha permitido distintas clasificaciones. Posiblemente la división más conocida es la que se refiere al concepto

de naturaleza humana y que lleva a distinguir entre enfoques humanistas y enfoques conductistas o ambientales.

A tres reduce Ríos González, J. A.⁹ los objetivos principales de la orientación:

- "facilitar una adecuada percepción de sí mismo y de su entorno.
- estimular sanamente la motivación de la conducta.
- posibilitar la toma de decisiones libres y eficaces".

Enumero otra serie de aportaciones sobre la definición de la orientación, para posteriormente, señalar los aspectos destacables:

"Proceso de ayuda a una persona para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea" García Hoz, V.¹⁰.

Para García Yagüe, J.¹¹ "Ayuda técnica, desde la actividad educativa, para que los seres en desarrollo o sus representantes comprendan sus posibilidades dentro de áreas de vida (económica, social o escolar) que aspiran a racionalizarse, se integren eficientemente en ellas y superen sus dificultades por mantener el equilibrio y los fines personales entre los problemas evolutivos o frente a las frecuentes contradicciones del ambiente".

Por su parte Repetto T. E.¹² respecto a lo que se entiende por orientación dirá: "concibo la orientación como un proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto/s mediante técnicas educativo -psicológicas y factores humanos- para que se comprenda más a sí mismo y a la realidad que le rodea, alcance una mayor eficiencia intelectual, profesional y humana y se relacione más consigo mismo y con los demás que con él conviven... De una forma más concisa puede decirse que la orientación es el proceso de ayuda a un sujeto para que alcance el desarrollo y el cambio constructivo de su personalidad. Naturalmente que este desarrollo de la personalidad o este cambio conlleva que el sujeto viva el cambio del aprendizaje intelectual, tenga la oportunidad de tomar decisiones académicas y profesionales adecuadas a sus aptitudes, intereses y al mundo del trabajo existente, reflexione sobre la clase de yo que se está desarrollando en él... y se comprometa responsablemente en el proyecto de su vida individual y

social". Y acaba señalando la misión del orientador": el orientador debe proporcionar al orientado cuantos medios tenga para que éste obtenga el nivel máximo de madurez intelectual y humana, desarrolle su trabajo satisfactoriamente y examine y desarrolle su mundo interior y los modos como define sus experiencias consigo mismo y con los que le rodean".

Podemos concluir este apartado inicial con Lázaro, A.¹³ diciendo que la orientación es:

- "un proceso, que depende de la continuidad de la acción educativa y del constante desarrollo evolutivo del hombre en busca de su autonomía.
- una acción técnica dentro del contexto de la actividad educadora.
- que entraña una actitud de apoyo al individuo lo cual supone aceptación y tolerancia.
- que está inserta en la actividad educativa.

De lo expuesto se puede deducir que la Orientación es Educación. Sin embargo, habría que matizar:

- . que realizar una acción formativa o instructora no implica, necesariamente, una actitud de asesoramiento y ayuda.
- . hay que distinguir y no identificar educación con orientación, pues aunque los fines de la orientación sean coincidentes con los de la Educación, no todos los fines educativos son orientativos.
- . la orientación, más que una ciencia sobre la educación, es una acción técnica inserta en las ciencias de la educación".

Resumiendo "el orientador es el profesional encargado de realizar orientación, lo que matiza su carácter técnico y ejecutivo en el proceso, aunque, dada la función misma de la orientación, su actividad no puede pasar el umbral del asesoramiento y apoyo a los primordialmente implicados (sujeto, familia, centro, ambiente). No obstante, esta primera delimitación no presupone que el orientador sea un único

profesional, ni que éste tenga como única misión la de orientar"¹⁴.

Bisquerra, R. (obra citada) pág. 11, dirá que el proceso de la Orientación se puede entender como la realización de programas de intervención educativa y social. En la realización de este proceso se siguen una serie de fases que esquemáticamente pueden resumirse en las siguientes.

1. Fundamentación teórica
2. Análisis del contexto
3. Identificar las necesidades
4. Formular objetivos
5. Planificar y organizar
6. Ejecución de programas de intervención
7. Evaluación de programas.

Por otro lado, los teóricos hablan de la *orientación como un proceso continuo*¹⁵. "Si la orientación no quiere perder a la persona real y concreta, no tiene otro remedio: ha de ser un proceso continuo". Por su parte Bertrán Q., M.¹⁶ dirá "en nuestra opinión el hecho ya reconocido de muchos de la necesidad de que cualquier tipo de Orientación, sea un "proceso continuo" o un "proceso continuado" prueba a su vez que la Orientación se incluya dentro de la marcha pedagógica o escolar".

La misma idea es remarcada por Dendaluce, I.¹⁷ "En teoría la labor de la orientación debe ser continua a lo largo de todo el proceso educativo como continua es la educación misma; sin que esto excluya el que la participación del orientador sea más precisa e intensiva en ciertos momentos clave de la evolución del alumno".

Una nueva precisión al proceso continuo de la orientación es lo importante que es el que toda orientación sea personal: "Toda Orientación debe, primero y ante todo, ser Orientación personal, y sólo después y secundaria o complementariamente, orientación escolar..."¹⁸.

2. Etapas de la orientación.

¿Se puede considerar que hay momentos clave en la orientación?

Antes de adentrarnos en las ideas de R. de Azua¹⁹, quien responde claramente a esta pregunta, hay que decir que los momentos en la orientación de las personas pueden ser diversos, pero aquí tomamos la referencia del mundo escolar por ser el punto de mira de nuestra reflexión.

El ingreso en una institución educativa plantea al alumno una serie de problemas que debe resolver cuanto antes. Es el paso del núcleo familiar al escolar, con todo lo que esto comporta.

El cambio de ciclo dentro de la Primaria a la Secundaria, resulta otro momento digno de ser tenido en cuenta. Hay que tener en cuenta que la diversificación de enseñanzas que presenta el segundo ciclo, con sus respectivos profesores, plantea al alumno situaciones nuevas. No sólo es la presencia de varios profesores sino, al mismo tiempo, la propia diversidad de materias con los problemas que su relación puede originar.

En la actualidad al final de la EGB encontramos una nueva situación interesante. La opción Formación Profesional, pasar a BUP o dejar los estudios convierten este momento en crítico.

Ya en el Bachillerato, la constitución del plan de estudios hace que se den momentos en que la orientación es necesaria. Según la LGE²⁰ "el Plan de estudios deberá comprender:

- a) materias comunes, que han de ser cursadas por todos los alumnos;
- b) materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos han de elegir un número determinado, de acuerdo con sus peculiares aptitudes, bajo la tutela del Profesorado;
- c) Enseñanzas y actividades técnico-profesional, de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una, a su elección, a fin de permitirle

aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional.

Esta elección de materias optativas se realiza al comenzar el 3º de BUP, y se debe de tener en cuenta:

- la información de las materias y actividades que ofrece el centro, así como de los programas que se van a desarrollar en cada una de ellas.
- el conocimiento de las aptitudes de los alumnos, y la consideración de las materias y actividades que más cuadren con sus características personales.
- se tratará de que sea una labor conjunta entre padres, profesores y alumnos.

También al terminar los estudios de BUP se impone la necesidad de la orientación. En esta circunstancia, el alumno debe elegir entre seguir estudios universitarios o los estudios de Formación Profesional de segundo grado.

Al comienzo de la de Educación Universitaria, el Curso de Orientación Universitaria constituye otro de los momentos clave en el proceso orientador. La LGE²¹ al precisar sus objetivos, señala:

b. orientarles en la elección de carreras o profesiones, para las que demuestren mayores aptitudes e inclinaciones.

c. adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual, propias del nivel de educación superior.

También a nivel universitario es necesaria la orientación. La LGE²² así lo expone al establecer "el régimen de tutorías, para que cada profesor-tutor, atienda a un grupo limitado de alumnos..."

"Junto a estos momentos clave en cualquier trayectoria escolar, creo en la existencia, al menos para algunos alumnos, de otros momentos no determinables a priori tan trascendentales como los anteriores, y ante los que precisan también apoyo y consejo. Momentos que nos hacen pensar no sólo que la orientación es un proceso sino que, fundamentalmente, es un proceso único e irrepetible como la vida misma de cada hombre"²³.

En el último bloque de este trabajo, cuando se proponga un modelo de trabajo tutorial, se delimitará dentro de la ESO los distintos momentos en los que es conveniente una orientación escolar que llevará implícita una orientación profesional debido a que la orientación escolar, en definitiva, lleva a ofrecer al alumno un mayor esclarecimiento profesional, que a su vez incidirá, necesariamente, en la orientación personal, dado que la actividad tutorial, al ser con personas en formación, quiérase o no se hará también una orientación personal.

El planteamiento que sobre la Orientación hacía la L.G.E. será modificado, por la actual legislación.

3. Objetivos de la orientación.

Conviene que el contexto y la edad de los alumnos incidan en la formulación de estos objetivos.

Bisquerra, R. (o. citada p. 15) sugiere los siguientes:

. En la dimensión educativa

- . Integración del alumno en el medio escolar.
- . Adquirir habilidades de estudio eficiente.
- . Desarrollar habilidades de eficiencia lectora.
- . Posibilitar el desarrollo del aprendizaje autónomo.
- . Tratamiento de las dificultades de aprendizaje.

. En la dimensión de desarrollo de la carrera.

- . Adquirir información de las características personales en relación a requisitos ocupacionales.
- . Adquirir información sobre estudios y formación profesional, así como de centros donde cursarlos.

- . Adquirir información sobre las perspectivas de empleo.
- . Desarrollar estrategias de toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.
- . En la dimensión de desarrollo personal.
 - . Lograr una adaptación social activa y comprometida.
 - . Formular y concretar un proyecto personal de vida.
 - . Facilitar el desarrollo de las propias metas y valores.
 - . Conseguir la autorrealización personal y social.
 - . Desarrollar el autoconocimiento y la autocomprensión.
 - . Integración y desarrollo de sí mismo (self).
 - . Mejora de las relaciones interpersonales.
 - . Conseguir una autonomía que permita una autodeterminación.
 - . Capacidad para aceptar los hechos de forma realista.
 - . Desarrollo de habilidades de vida.
 - . Desarrollar al máximo las propias potencialidades.
 - . Capacitar para una auto-orientación.

Sobre la división de la orientación y la importancia de la predicción hay opiniones no coincidentes.

Repetto, E.²⁴ dirá "En muchas ocasiones es difícil separar los problemas de orientación escolar, con los profesionales o personales. Para muchos alumnos esta división de la orientación, es artificial. En efecto, el proceso de orientación es sólo uno, al igual que el orientado es una persona cuya esencia está más allá de sus funciones, precisamente como substrato que le da unidad e integración. Es obvio que cabe preguntarse si en la práctica se pueden distinguir tres tipos de orientación cuando el hombre mantiene su unidad sustancial. Por tanto, más allá de cualquier disección

teorética de la orientación, es preciso vislumbrar la unidad de la misma".

Admitiendo la unidad de orientación por ser el individuo uno, metodológicamente trataremos como triple la división que de la orientación se suele hacer en la vida escolar.

García Hoz, V.²⁵ señala "Tres tipos de orientación caen dentro de la tarea educativa y agotan por ahora su contenido: la orientación profesional, la orientación escolar y la orientación personal". La misma autora citada antes Elvira Repetto²⁶ dirá "Desde un punto de vista teórico son corrientes las tres acepciones de la orientación: escolar o académica, profesional y personal".

4. Principios de la orientación.

Los principios generales de la Orientación educativa, pueden reducirse a los cuatro siguientes²⁷: ha de ser diagnóstica-evaluativa, preventiva, evolutiva y ecológica.

- a) El principio diagnóstico-evaluativo exige que se diseñen programas basados en las necesidades reales de los alumnos y de sus contextos.

Conviene insistir en que la orientación debe partir del diagnóstico de los alumnos y de la evaluación de sus contextos antes de diseñar los programas de Orientación que se propongan aplicar, así como cerrar el ciclo de aplicación de dichos programas mediante la evaluación de los mismos.

- b) La prevención es uno de los temas de la salud mental comunitaria. Este principio, aparece durante la rápida expansión de la salud mental comunitaria de los años 50 y de los años 60.

La Orientación Educativa será preventiva si pretende los objetivos de desarrollar en un sentido amplio "la salud psicológica de los estudiantes y de evitar el desarrollo de problemas psicológicos. La orientación preventiva descansa en el desarrollo de programas diseñados con objeto de conseguir estos objetivos.

- c) La perspectiva del desarrollo a lo largo de la vida nos proporciona la base

teórica necesaria para examinar el principio evolutivo aplicado a la Orientación.

La cuestión de que las experiencias y los sucesos en un período de la vida, afectan la conducta en un tiempo posterior nos proporcionan el marco para analizar el carácter evolutivo de la Orientación. Si es posible demostrar la continuidad de la conducta a lo largo del tiempo y a través de las situaciones, el desarrollo de las competencias y de las aptitudes, y el desenvolvimiento de la personalidad, se comprenderá mejor, y tal comprensión clarificará el cuándo, el qué y quizás el cómo de la orientación educativa.

- d) El principio ecológico de la Orientación, hay que situarlo dentro del interaccionismo como perspectiva teórica. El interaccionismo es la perspectiva que asume la transición entre las variables de las diferencias individuales y las variables ambientales, ofreciendo la explicación mejor y más completa de las variaciones en la conducta humana. Esta perspectiva proporciona la base para la intervención de los orientadores en los ambientes de los estudiantes.

De mayor interés para nuestro campo es la emergencia dentro de la Orientación Educativa de una variante de la ecología social, conocida como la "ecología del campus". Bauning (1978) pionero de la "ecología del campus" advierte que:

" La ecología es el concepto general usado para representar el estudio de las interacciones entre los organismos y el ambiente. El estudio de los grupos humanos en relación con su ambiente, ha sido conocido como la Ecología humana. La tendencia ecológica en el trabajo de los estudiantes está ganando por momentos y quizá el concepto de la ecología del campus denote interés en los "colleges" de los estudiantes y sus campos y puede ser usada para describir este movimiento".

Bisquerra, R. (obra citada)²⁸ hablará de:

- Principio de prevención primaria.
- Principio de desarrollo.

- Principio de intervención social.

El MEC en Real Decreto sobre enseñanzas mínimas (1992) del Bachillerato, en su Preámbulo, esclarece este asunto:

"En un momento en que las diferencias personales en capacidades específicas, motivación e intereses suelen estar bastante definidas, las enseñanzas del bachillerato han de permitir que los alumnos cursen sus estudios de acuerdo con sus preferencias gracias a la elección de una modalidad concreta y de unas determinadas materias optativas. Ello les permite emprender itinerarios educativos personalizados, acordes con sus aptitudes, motivación e intereses. Son enseñanzas, por tanto, que han de contribuir a orientar a los alumnos en un determinado camino educativo y también profesional, resultando interesantes y valiosas, tanto para alumnos altamente motivados y orientados por un claro proyecto de estudios superiores, universitarios o profesionales, cuanto para aquellos otros, jóvenes o adultos, que deseen cursar el bachillerato como forma básica de acceso a un nivel cultural más alto".

"Mediante la orientación -dice el profesor García Hoz²⁹- se pretende que el sujeto alcance un suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, de tal suerte que llegue a ser capaz de valorar y seleccionar el campo de la cultura técnica, el sistema de valores y la red de relaciones en función de las cuales desarrollará su vida". Creemos esta cita lo suficientemente clara para ver la importancia de la predicción en orientación.

Antes decíamos que vamos a seguir este tipo de división que es la usual en la escuela: personal, profesional y escolar.

En una primera aproximación veamos lo que los teóricos nos dicen de cada una de ellas.

Antes de seguir adelante con la división de la orientación, habría que recordar que la orientación es sólo una, y que en la persona humana, sobre todo en si adolescencia, es erróneo el plantear la orientación en compartimentos distintos, dado que la persona es sólo una. Todo lo más que se puede hacer es poner un énfasis especial en lo personal, escolar o profesional. No obstante parece que es difícil "no

meterse" en lo personal cuando uno está en la tutoría, aunque la prudencia debe ser exquisita.

5. Orientación personal.

Para Repetto, E.³⁰ "La orientación personal puede concebirse como concepto y como proceso. Como concepto, la orientación está interesada en el desarrollo óptimo de los sujetos en beneficio de sí mismos y de la sociedad.

Como proceso es la adquisición de un conocimiento sustantivo de las características del desarrollo y de los ideales de un sujeto y la ayuda que a éste se presta en el uso del conocimiento para su despliegue personal".

Sánchez, S.³¹ dirá "La orientación personal debe ayudar a la puesta en práctica de sus valores e integración de estos valores".

Román y Pastor³² por su parte señalan "La orientación personal debe llevar al conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea. Formación de actitudes y hábitos".

Artigot³³ dirá "Debe sin resolver los problemas y dificultades del estudiante, colocarle en situación que sea capaz de solucionarlos por su cuenta. Que se responsabilicen con las decisiones adoptadas".

Y para acabar con esta serie de opiniones sobre la orientación personal, señalamos la de Valdivia, C.³⁴ "De cara al proceso de autorrealización personal, para que alcance y haga buen uso de su libertad personal, se responsabilice de sus acciones, se conozca para aceptarse mejor, hay que ayudarlo en el marco de su seguridad personal a adquirir criterios propios y valores".

Si la orientación es aceptada en el centro escolar donde trate de llevarse a cabo, Repetto, E.³⁵ propone una serie de aspectos que pueden ayudar en la planificación y consecución de esta tarea:

- Objetivos que va a perseguir el departamento de orientación en BUP.

- Establecimiento de prioridades dentro de los objetivos citados.
- Planificación de las líneas generales del trabajo del curso académico respecto a la orientación.
- Delimitación de las funciones que competen a cada uno de los miembros del equipo de orientación y forma de colaboración entre ellos.
- Técnicas que se usarán.
- Programación de las actividades que se realizarán respecto a los alumnos, profesores, tutores y padres, el centro educativo y la comunidad local.

Las actividades de diagnóstico ocupan la atención del primer trimestre, y las de información y consejo serán las tareas fundamentales del segundo y tercer trimestre.

En cuanto a las funciones del orientador señala:

- . Estudio de la inteligencia general y de las aptitudes, mentales y profesionales.
- . Exploración de la personalidad y estudio de los intereses.
- . Información.
- . Actividades de consejo.
- . Función del orientador con respecto al profesorado y a los padres.

6. Orientación escolar.

Para García Yagüe, J.³⁶ la orientación escolar es "la ayuda técnica dada a los escolares para que interpreten, ellos o sus responsables, las posibilidades que existen dentro de cada área racionalizada de la vida (escuela, profesión) se integren eficientemente en ellas y superen las dificultades por mantener el equilibrio y los fines personales ante los problemas evolutivos o las frecuentes contradicciones del ambiente".

Por su parte Valdivia, C.³⁷ dirá que hay que insistir en la creación de actitudes

positivas, adquisición de técnicas generales y hábitos de reflexión y expresión.

Artigot³⁸ entra más de lleno en los cometidos y dirá que la orientación escolar se debe de ocupar de ayudar a la corrección de hábitos inapropiados en el estudio, de la falta de voluntad y dedicación al estudio, orientar al alumno sobre la distribución de su tiempo de estudio, y ver los condicionantes que tienen los alumnos en su casa para desarrollar las tareas escolares.

Se puede apreciar que en las intervenciones que estamos anotando de algunos autores se da una puntualización más precisa en este tipo de orientación, Sánchez, S.³⁹ apunta los momentos en los que hay que hacer un especial hincapié en la orientación escolar en la enseñanza media: final de BUP y COU.

7. Orientación profesional. Cómo realizarla.

Entre los tipos de orientación, es de éste, posiblemente, del que mayor número de aportaciones hemos encontrado.

Para la profesora Repetto⁴⁰ "La orientación profesional es el proceso de ayuda al orientado para que elija, se prepare y acceda a la profesión apropiada a sus aptitudes, intereses, y demás rasgos de su personalidad... De aquí que el centro de la orientación profesional lo ocupe la elección profesional, concebida como un proceso de compromiso entre las preferencias personales y las expectativas de acceso a un grupo de profesiones. Este compromiso es continuamente modificado porque las experiencias del individuo en la búsqueda de las profesiones que desea, afectan a las expectativas y a veces también sus preferencias".

Por su parte Dendaluce, I.⁴¹ dice "El sentido de la orientación profesional está en acompañar al sujeto a lo largo de toda su evolución, sin limitarse necesariamente al ámbito de lo escolar. También se toman decisiones vocacionales en el trabajo y en el hogar, y, al menos en teoría, la labor del orientador puede extenderse también al mundo del trabajo y de la familia".

Según López Riocerezo, J. M. ⁴² "La orientación profesional tiene por objeto

conducir al educando al sector de la vida para el que muestra más disposiciones naturales y, por tanto, podrá desarrollar mejor sus fuerzas, perfeccionar su personalidad y realizar obras de valor en favor de la sociedad".

El profesor García Hoz, V.⁴³ dirá "Es el proceso de ayuda a un individuo para elegir y prepararse a una profesión o trabajo determinado".

Por su parte, Yela, M.⁴⁴ "se basa en una evaluación del pasado, un cierto diagnóstico del presente y un pronóstico del futuro del sujeto".

Para Bertrán Q.⁴⁵ "La orientación profesional pretende fundamentalmente que cada uno ocupe su puesto en la vida, y así consiga el mejor rendimiento y éxito de sus talentos naturales. Y, sobre todo, la felicidad para sí, su familia y para aquellos con quienes tiene que relacionarse".

Seguimos con Bertrán para adentrarnos en lo que, según él, debería de ser:

- . Una amplia información del mundo profesional.
- . Una técnica del autodescubrimiento del yo, teniendo en cuenta que, con la edad, va descubriéndose el yo profesional.
- . Un poner en contacto previo al candidato con la vida profesional.
- . Un ir trabajando la maduración psíquica, personal y social del joven.
- . Una mirada a la vida real de la profesión y no sólo a la vida de estudios de una facultad o escuela superior.
- . Una ayuda para descubrir y despertar vocaciones.
- . Un diagnóstico, seguido de pronóstico, considerando las posibilidades y limitaciones de las aptitudes y cualidades.
- . Un método para liberar a todo joven de la indecisión y de la angustia ante este problema vocacional."

Según Emilio Mira y López toda la orientación profesional debe buscar la

adecuación entre el ser y el quehacer⁴⁶.

Para C. Valdivia⁴⁷ "La función del tutor será en colaboración con los otros profesores del alumno y de la familia, para juntos estudiar las mejores posibilidades para el sujeto teniendo en cuenta sus características personales".

Por su parte S. Sánchez⁴⁸ habla de que todo hombre tiene posibilidades profesionales, hay que ayudar al sujeto a que tenga una idea objetiva de sí, darle información y ayudarlo en su decisión.

También Román y Pastor⁴⁹ se refieren a que hay que inculcar a los alumnos la utilidad profesional de los conocimientos que están estudiando. Hacer con los alumnos entrevistas individuales para un mayor aclaramiento y así que vean sus aptitudes, actitudes, intereses, posibilidad de trabajo y salidas profesionales.

Señalemos finalmente las opiniones de Artigot⁵⁰ quien pide que se calibren las influencias del medio ambiente, familia, economía, condiciones sociales, puesto de trabajo. Vocación, intereses, personalidad, aptitudes, y de

Gordillo, M. V., (o. c.) p. 97 dice "últimamente la orientación profesional ha visto también modificados sus objetivos. Ya no se presenta como una actividad referida exclusivamente al ejercicio profesional, sino que acoge la vida entera, en cuanto tiene como objetivo facilitar al sujeto el modo de afrontar creativamente un mundo en el que el trabajo se ha reducido considerablemente. Las variables de personalidad y el desarrollo de las capacidades intelectuales -como es la superación de las posibles deficiencias producidas por un determinado estilo cognitivo- son aspectos importantes en la orientación profesional hoy. Y también lo es el aprendizaje del proceso de toma de decisiones, ya que ésta no se realiza solamente una vez en la vida profesional. Para ello se cuenta también con procedimientos informáticos".

Como realizar una orientación profesional.

En este apartado abordaremos la metodología o camino a seguir, barajaremos algunas ideas o sugerencias, sin proponer una determinada. Repetto, E.⁵¹ dirá "Dada

la significación que para el sujeto tiene su adaptación profesional se requiere un estudio detenido del individuo y del grupo de profesiones a las que pretende acceder. Por tanto, además de la exploración de aptitudes, intereses y rasgos de su personalidad, se exige un análisis cuidadoso de las diferentes profesiones. Este análisis es un método sistemático de obtener información acerca de las obligaciones, las responsabilidades y las capacidades y requerimientos de los trabajos, así como de las relaciones de los trabajos entre sí".

Dendaluce⁵² habla de una serie de variables que afectan a las decisiones profesionales: variables económico-laborables, variables socio-políticas, variables pedagógico-educativas y variables psicológicas.

Finalmente López Riocerezo, J. M.⁵³ "El método que ha de seguir, tanto el profesor como el educador... es el estudio del comportamiento del educando, observando cómo se van sucediendo las diversas reacciones, cómo responde el pequeño a la llamada de la profesión y a la influencia de la educación, cómo reacciona a las circunstancias concretas del ambiente en el cual se desarrolla su actividad, cómo se verifica su adaptación, cómo son vencidas las dificultades y las inhibiciones y cómo son compensadas las insuficiencias, para que así llegue a un verdadero y exacto conocimiento funcional del sujeto".

Durante los cursos 1991-92, he realizado una investigación sobre la orientación profesional en el bachillerato. He publicado 4 artículos sobre el tema en la revista *Nuestra Escuela*. En estos artículos además de pulsar la opinión que sobre el tema tienen alumnos, padres y profesores, hago una propuesta de cómo realizar la orientación profesional⁵⁴.

8. Quién debe llevar a cabo la orientación.

Hay diferentes posturas o enfoques en torno a este punto⁵⁵.

a) es un orientador único.

b) o el equipo orientador.

Y posteriormente vendrá la pregunta ¿qué papel juega el tutor en el proceso de orientación?.

a) Los que prefieren que el orientador sea único, ven a esta postura dos opciones:

1a. que el profesor sea el orientador.

1b. que el orientador sea un especialista.

1a. La primera postura está apoyada en que es el que convive con el alumno y, por lo tanto, el más capacitado para asesorarle en su proceso orientador. En esta postura -y refiriéndonos sobre todo en la Secundaria - se señala al profesor como responsable de la orientación.

Los que defienden la segunda postura consideran que no todo profesor se debe encargar de la orientación, sino solamente uno de ellos, aquel especialmente preparado y al que se denomina tutor.

El tutor se concibe -siguiendo a Lázaro- de formas diferentes que conviene precisar:

a. La tutoría como método de enseñanza. Es el modelo anglosajón. Las funciones del tutor se enmarcarían en los siguientes campos⁵⁶:

. Comunicación y trato con el alumno.

. Ayuda específica al estudiante para superar las dificultades del aprendizaje.

. Asesoramiento, proponiendo experiencias, trabajos y bibliografía.

b. La tutoría como acción orientadora. Esta opción subraya fundamentalmente las relaciones de ayuda con respecto al alumno, sin olvidar la coordinación en el proceso de aprendizaje del alumnos. S. Sánchez⁵⁷ dice que la acción del tutor entraría en las siguientes cuestiones:

"- explorar al alumno psicobiológica y académicamente.

- problemas relacionados con la capacidad intelectual.
- problemas relacionados con el carácter y la personalidad.
- problemas relacionados con el lenguaje.
- problemas relacionados con el rendimiento académico.
- problemas de adaptación, de tiempo libre y vocacionales.

c. El tutor es un colaborador más del proceso orientador y que necesita la asistencia de especialistas⁵⁸ "el rol del tutor es bidimensional: por una parte educador-orientador, y por otra técnico de relaciones público administrativas".

La opinión de Benavent incide en delimitar la figura del tutor como la "de un profesor especializado en procesos de orientación que recibe asistencia o colabora con otros profesionales (psicólogo, pedagogo, médico) para llevar adelante su cometido.

1b. El orientador especialista.

Al especialista en actividades de orientación se le suele identificar con el psicólogo escolar o pedagogo. Se podría decir que el orientador tiene una formación universitaria en psicopedagogía.

b) El equipo orientador.

A este respecto Benavent dirá⁵⁹ "El método más eficaz de llevar los servicios de orientación escolar es la creación de un equipo de especialistas en cada centro. Este equipo trabaja en estrecha colaboración con padres, profesores y tutores, bajo las directrices marcadas por la política educativa de cada escuela secundaria en particular. Equipo que suele estar formado por un orientador, el médico escolar, un asistente social y varios tutores, contando generalmente con la colaboración de un psicólogo clínico o un psiquiatra para el tratamiento de los casos especiales. Sólo trabajando de este modo se pueden ofrecer de forma coordinada los servicios de análisis del sujeto, información y asesoramiento".

García Hoz, V.⁶⁰ dice "Se está fortaleciendo cada vez más idea de que la

orientación no es tarea de una sola persona, sino que es labor de equipo en el que deben de tomar parte todas aquellas personas que estén implicadas en la educación de un joven".

No cabe duda de que el proceso de orientación son bastantes las personas que pueden aportar datos para el interés del orientado: profesor, tutor, psicólogo, médico, familia, amigos.

El problema es la *estructura* que deba tener este equipo.

b1. Estructura piramidal. Nuevamente García Hoz, V.⁶¹ señala "El equipo orientador puede estar constituido por el servicio de exploración (biológica, psicológica, social...) los profesores del estudiante y el orientador, que tendría como misión unificar los elementos por los miembros del equipo".

b2. Estructura circular⁶². Este modelo propone al equipo de orientación como un apoyo del tutor, el cual será el coordinador-orientador fundamental de las diferentes aportaciones de los especialistas (médico, psicólogo, pedagogo) y el encargado de realizar la orientación directa del grupo de alumnos que tiene encomendado. Paralelamente los tutores de los diferentes grupos, a lo largo de la escolaridad, coordinan su acción, para afirmar la continuidad del proceso orientador de un año a otro, construyendo un seguimiento tutorial en el centro escolar.

Después de haber examinado las opciones con respecto a quién debe de hacer la orientación, acabaremos con algunas precisiones en cuanto a la diferenciación de los cometidos entre los miembros del equipo orientador.

Se ha nombrado a lo largo de este punto a una serie de profesionales que de alguna manera intervienen en la orientación en la escuela (profesor-tutor, psicólogo escolar, pedagogo, médico escolar y asistente social-escolar)⁶³, no se plantea aquí si los diferentes profesionales enumerados deben o no estar dentro de la institución escolar, sino tratar de delimitar las competencias de cada uno de ellos.

Con Lázaro, A.⁶⁴ afirmamos "la figura del tutor es el núcleo clave de la acción orientadora. Por tanto, el canal de comunicación se establece directamente entre el tutor

y los especialistas. Por eso pensamos que la figura del "orientador" debe desaparecer en la institución escolar ya que:

- . Dificulta estructuralmente la comunicación entre los miembros del equipo, adquiriendo un valor intermediario.
- . Sus funciones quedan asumidas por el tutor.
- . Consideramos que un adecuado establecimiento de la red tutorial en un centro, con la coordinación de los tutores entre sí no hace precisa la figura del orientador.
- . Por último todos los miembros del equipo son orientadores aunque con funciones y cometidos diferentes.

Hay otras posturas sobre quién debe ser el orientador profesional. Bertrán Q.⁶⁵ sostiene que "el Orientador profesional ha de ser un pedagogo y un psicólogo... Por un lado pedagogo, para que sepa excogitar medios eficaces que ayuden a cada joven a elegir lo que más le conviene. Por otro lado, psicólogo, para que conozca a cada sujeto tal como es ahora y, en lo posible, tal como puede ser mañana. Igualmente debe saber integrar al orientado en la marcha escolar, cómo ayudarlo a ir madurando su yo personal, profesional y social" Bertrán en su disertación se inclina, claramente, por el equipo orientador, y acaba diciendo "A pesar de todas las ayudas y programas que se puedan ofrecer, no hay reglas fijas, ni hay caminos claramente previsibles, ni hay técnicas del todo eficaces, ni hay seguridades fáciles de éxito. Cada persona y más cada adolescente, es un mundo insondable en permanente ebullición y transformación; un mundo, en una palabra, misteriosamente libre en lo personal y misteriosamente influenciado en lo colectivo-social. Y, por ello, el éxito de una elección profesional personalizada depende, en última instancia, de la voluntad libre de cada individuo, único, creador y responsable de su destino".

Una de las más importantes dificultades con que se encuentra el adolescente a la hora de elegir profesión, es precisamente, su edad.

La adolescencia es una edad de crisis y cambios, esencialmente en cuanto a la

personalidad, y este fenómeno hace que sea dificultoso tomar decisiones de gran calibre, como es la decisión sobre la futura profesión.

Según el MEC, ¿quien debe ser el orientador?.

Esta cuestión está claramente contestada en otra parte de este trabajo.

Será competencia del centro educativo, profesor, tutor y servicio de Orientación.

No obstante es conveniente sean tenidas en cuenta las opiniones recientes sobre la integración de la orientación con el currículum educativo. Sobrado, L.⁶⁶.

La inserción específica de la Orientación en el Curriculum Escolar, en algunas situaciones se contempla como materia independiente o formando parte de alguna disciplina ya existente (por ejemplo las Ciencias Sociales). En otras se incardina en el Curriculum global, es decir en el conjunto de materias.

Desde el punto de vista histórico la Orientación Educativa se encaminaba solamente a que los escolares eligiesen correctamente las diversas opciones académicas o profesionales. Actualmente se piensa que ésta debe ocupar un espacio en los problemas educativos, y no ser una simple actividad formal, sin repercusiones prácticas en el Curriculum escolar.

Para el éxito de un programa de Orientación en los Centros docentes es menester considerar la planificación del currículum, creando en los horarios académicos unos tiempos para desarrollar actividades orientadoras y para realizar sistemas de aprendizaje activo.

Esta última propuesta es la avalada por el MEC en la ESO.

El MEC ya ha convocado oposiciones (Julio 1992) de la especialidad de "Orientación Educativa", creando la especialidad de Psicopedagogía⁶⁷.

En conexión con la Reforma Educativa el Ministerio de Educación y Ciencia pretende crear una estructura y organización funcional, donde se admite el carácter especializado de la función de Orientación dentro de la profesión docente y donde se reconozcan las titulaciones necesarias para el desarrollo adecuado de la misma.

Asimismo en la propuesta se prevé como principio que se implante y generalice la Orientación de un modo progresivo, a partir de los actuales profesionales cualificados y con la incorporación de nuevas promociones de titulados especializados; que tengan estabilidad en sus puestos de trabajo aquellos que desempeñen estos cometidos a la vez que posean el derecho de movilidad de unas plazas a otras, que se homogeneice en lo posible la actual multiplicidad y dispersión de situaciones administrativas y laborales y que se facilite la formación continua de los profesionales de la Orientación.

La propuesta de organización de la especialidad de Orientación Educativa por el M.E.C. es:

- 1º.- Creación de la especialidad de Psicopedagogía (Psicología y Pedagogía) dentro del Cuerpo de Profesores que impartirá la Educación Secundaria.
- 2º.- A los profesionales que reúnan las condiciones para incorporarse a la nueva especialidad, el M.E.C. les facilitará el acceso a ella en el contexto de la legislación correspondiente.
- 3º.- La especialidad de Psicopedagogía constará de puestos de trabajo en Equipos Psicopedagógicos de distrito escolar y en Centros de Educación Secundaria.
- 4º.- El régimen de trabajo de los miembros de esta especialidad se adaptará a las características propias de las funciones a desarrollar que no son primordialmente lectivas.
- 5º.- La provisión de plazas se ha efectuado mediante concurso-oposición libre en parte de ellas y la otra en turno restringido de promoción a través de las pruebas que se establezcan.

En la propuesta del MEC se observan elementos positivos con respecto a la situación actual en aspectos tales como la previsión en la especialización de los Orientadores, la exigencia de titulación universitaria superior (Psicología o Pedagogía), la estabilidad profesional en los puestos de trabajo, la integración en la situación profesional (administrativa o laboral en la actualidad), la previsión de formación

continua etc.

En cuanto a la especialidad de Psicopedagogía, no está aún vigente en los planes de estudio universitarios y estrictamente sólo podrían desempeñarlas los titulados universitarios superiores en Psicología y Pedagogía. Difícilmente los programas de formación permanente de estos profesionales podrían subsanar y completar una formación equilibrada en ambas titulaciones en un plazo corto de tiempo.

A fin de iluminar un poco este problema, voy a señalar las excelentes aportaciones de Rivas Martínez y Secadas⁶⁸, sobre la evolución de la vocación y su incidencia en la elección profesional.

En principio hay un dato incuestionable: el desconocimiento de las profesiones por parte de los estudiantes, sus familias y -en bastantes ocasiones- de los mismos orientadores.

Por otro lado, ya se comentaba antes, el adolescente, en estos momentos, es el producto de variedad de fuerzas culturales y personales, y de la influencia familiar y de la sociedad en general.

Los intereses vocacionales tienen diferente significación según la edad en que esté la persona:

Hasta los 9 años: en un grupo normal de clase hay un predominio de intereses "Religiosos", "Bioterápicos", "Técnicos", "Pedagógicos" y "Militares". Otro grupo no presenta diferencias significativas.

Diez-Doce años:

En este período los intereses inician una especie de despertar en un interés por la "Humanística", "Socio-jurídicas", "Química" y "Exactas", y hacen su aparición, aunque con bastante timidez los "Científicos" y "Psicológicos" que en el período siguiente se notará bastante.

En esta edad se incrementarán las "Bioterápicas" y "Técnicas", y serán importantes los "Religiosos" que en esta alcanzarán su máximo techo.

Trece-Quince años:

Es el período más crítico y quizás más importante respecto al desarrollo vocacional. Hay surgimiento de aficiones profesionales y profundización en las mismas.

Se pueden señalar los siguientes niveles profesionales distribuidos jerárquicamente:

- a) Intereses dominantes, Bioterápicos y Técnicos.
- b) Intereses con fuerte crecimiento pero sin diferencias entre ellos, compuesto por Pedagógicas, Humanísticas, Químicas y Sociojurídicas.
- c) Intereses situados a menor nivel pero que hacen su aparición con fuerza: Exactas y Psicológicas.
- d) Intereses que inician el descenso de forma acusada, Religiosos.

Dieciséis-Veinte:

Período en el que los intereses vocacionales alcanzan su máximo nivel en intensidad, todos los intereses crecen salvo Religiosos y Militares.

Se mantiene casi el mismo orden de distribución jerárquica, agrupándose en dos niveles de significación:

- a) Los intereses dominantes, destacando entre ellos los Bioterápicos, seguidos - sin diferenciación entre ellos- Técnicos, Humanísticos, Socio-jurídicos y Pedagógicos.
- b) Intermedios: Químicos, Exactas y Psicológicas, con diferencias entre ellos pero con trayectorias distintas. Crecen Científicos y descienden Religiosos y Militares.

Veintiuno en adelante:

El último período considerado, de 21 años en adelante, hace referencia a la situación en que los sujetos ya han elegido una carrera y piensan en una u otra

profesión determinada. Los intereses vocacionales inician un descenso en cantidad, se hacen menos dispersos y, finalmente, se concretan en una determinada especialidad.

Al final del artículo Rivas y Secadas hacen una síntesis de los distintos períodos, que pueden concretarse en:

- a. Período fantástico-mimético; Es el típico de la infancia.
- b. Período tentativo - sin compromiso.

Hacia los 11 años hay un surgimiento madurativo. Pero está ausente el afán de búsqueda con el consiguiente compromiso. Cierta exploración de tipo lúdico ayuda a modular sus intereses. Es un período de transición, con las características de abandono progresivo de ciertos comportamientos del período anterior e inicio de tentativas más que de exploración consciente del área ocupacional; ya se toman como referencia las evaluaciones del rendimiento escolar, y (el gusto o disgusto hacia ciertas tareas escolares), cierta posibilidad de desempeño profesional.

- c. Período prevocacional.

La pubertad y la adolescencia actúa como una plataforma con despegues espectaculares de los intereses hacia multitud de áreas.

Los intereses se agrupan en grandes áreas (a, b y c) del período trece-quince; se liquidan gradualmente los intereses fantásticos y surge la necesidad de orientarse hacia áreas vocacionales congruentes entre sí.

La aparición de los intereses Psicológicos ponen de relieve la existencia e inquietud hacia la comprensión del comportamiento humano, empezando por la preocupación de la propia identidad.

- d. Período vocacional.

La elección vocacional se resuelve solamente entre los 16 y los 20 años. Los intereses alcanzan sus máximas cotas y hay una necesidad de compromisos con la elección (para la que todos están preparados).

La elección no es solamente desiderativa, sino que el joven ya aporta una experiencia escolar notable, tiende a una conducta coherente y personal e intenta dar realismo a su situación.

Con todo, no le resulta fácil porque existe gran polivalencia entre los intereses, agrupándose también en núcleos bien diferenciados entre sí. Es aquí el momento óptimo para la actuación del asesoramiento vocacional, siendo necesario que la orientación se dirija hacia grupos "Homólogos de carreras" más que a carreras o profesiones en concreto.

e. Período de especificación-cristalización profesional.

El decaimiento de los intereses se produce a partir de los 20 años. El rol vocacional está influido por evaluaciones reales de sí mismo y por la carrera que esta cursando.

El puesto *de la familia en la decisión profesional es importante*. Veamos este punto.

Además del desinterés de los padres por la problemática de su hijo, se pueden dar algunas otras conductas equivocadas⁶⁹:

- a. Deseo de que el hijo siga la misma carrera que su padre.
- b. Anhelo de que el hijo alcance o realice aquello que sus padres no pudieron.
- c. Afán desmedido de superación.

Por ser la educación familiar sistemática no pueden darse orientaciones demasiado concretas, pero sí perfilarse algunas actitudes y encaminarlas.

Lo esencial es seguramente comprender que la decisión la debe asumir el hijo (es la única forma de que se responsabilice de ello, de sus éxitos y fracasos, sin culpar a nadie cuando se sienta fracasado).

Abrirle posibilidades para esa elección no significa ponerle todos los medios económicos a su alcance. Será más fructífero que tenga sólo los recursos indispensables

para que su esfuerzo tenga valor. Abrirle posibilidades significa, más bien, despertar su interés por el mundo de la cultura, comprender sus necesidades personales, ayudarle a descubrirlas y, sobre todo, confiar en él.

9. La orientación en la universidad⁷⁰

La transformación del Estado español centralista en el Estado autonómico ha repercutido en toda la organización y funcionamiento del sistema educativo y también en la estructuración y dinámica de la Orientación. Las transferencias de competencias educativas han originado ciertos modelos diferenciados en las diversas Comunidades Autónomas del Estado en lo referente a la institucionalización de los Servicios de Orientación.

En lo referente a la enseñanza universitaria, el nivel de implantación de la Orientación es casi inexistente. Los diferentes Estatutos de las Universidades españolas apenas han contemplado este aspecto, quizás por el escaso grado de institucionalización de los estudios de orientación en los Planes docentes universitarios, pues menos de la mitad de las Secciones de Pedagogía de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación presentan planes de estudio en la especialidad de Orientación.

Por otro parte, en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades españolas, se establecieron a partir del año 1973 las Divisiones de Orientación Escolar y Profesional para la formación inicial y continua de profesores tutores, investigación sobre aspectos de Orientación, realización de Jornadas de Orientación, asesoramiento a Centros en el ámbito orientador, etc. La dotación insuficiente de recursos personales y materiales ha sido el principal escollo que han tenido estas entidades, de cara a un funcionamiento pleno en sus cometidos y actividades.

La Fundación Universidad-Empresa en las Universidades donde funciona, ha creado los Centros de Información y Orientación Estudiantil, entendidos esencialmente como entidades de información a los alumnos universitarios en lo referente a aspectos de matriculación en los diversos Centros docentes, becas, planes de estudio de diversas

Facultades y Escuelas universitarias, alojamiento estudiantil, salidas académico-profesionales, etc.

Los COIE de la Universidad están estructurados normalmente en cuatro unidades que son las de Orientación, Información, Empleo y Asesoramiento.

La Unidad de Orientación va dirigida a los alumnos que piensan ingresar en la Universidad, con la finalidad de facilitarles la mayor información posible sobre las diversas carreras que se pueden estudiar en la Universidad, tanto en lo referente al contenido concreto de las enseñanzas como en las posibles salidas profesionales.

La Unidad de Información comprende la información general de la Universidad, en lo referente a organización y funcionamiento de las diversas entidades y servicios de la misma.

La Unidad de Empleo posee como objetivo ayudar a conseguir la inserción del estudiante en el mundo laboral a través de contactos con Confederación de empresarios, Cámaras de Comercio, Colegios profesionales, etc.: organización de cursos de formación ocupacional en colaboración con el INEM, empresas etc.; inscripción de los titulados como demandantes del primer empleo, recepción de ofertas de trabajo, etc.

La Unidad de Asesoramiento presta ayuda al estudiante en el ámbito de la legislación administrativa universitaria, con dedicación especial al problema de los arrendamientos urbanos.

Ultimamente se está investigando en el tema "La orientación y el consejo asistido por ordenador". Nos remitimos en esta cuestión a la autorizada opinión de la Dr. Repetto⁷¹.

NOTAS

1. García Yagüe, J. "La orientación escolar como aventura pedagógica: antecedentes y problemas". op. cit. p. 9.
2. García Yagüe, J. o. c. p. 9.

3. Cfr. Lázaro, A. o. c. p. 88-90.
4. Monroy. (1911). Diccionario de sinónimos. García Izquierdo. Madrid.
5. Real Academia de la Lengua Española: (1970). Diccionario de la Lengua. Madrid. Término: orientar.
6. Lázaro, A. (1976). "Estructura de las actividades de Orientación Escolar". En Vida Escolar. n° 183-184. p. 16. Madrid.
7. Bisquerra, R. (1992). Orientación psicopedagógica para la prevención del desarrollo. Barcelona. Ed. Boixareu Universitaria.
8. Gordillo, M. V. (1986). Manual de Orientación Educativa. Alianza Universidad. Madrid.
9. Ríos G., J. A.: (1971). "El diagnóstico en función de la Orientación". Bordón. n° 179-180. Marzo-Abril. p. 155.
10. García Hoz, V. (1970). Educación Personalizada. Madrid. CSIC. p. 242.
11. García Y., J. (1964). "La orientación psicológica de los escolares". Revista Educadores. n° 27. Madrid. pp. 233-234.
12. Repetto Talavera, E. (1976). "Orientación, enseñanza y psicoterapia: aspectos convergentes y diferenciales". En Rev. Española de Pedagogía. n° 133. p. 313-314.
13. Lázaro, A. a. c. p. 90.
14. Lázaro, A. El equipo orientador. o.c. p. 93.
15. Yela, M. (1968). Síntesis, evaluación y conclusiones del Seminario: "La Orientación Profesional como proceso". Actas y trabajos. p. 615. Madrid.
16. Bertrán Quera, M. (1972). "La Orientación Profesional personalizada". En Perspectivas Pedagógicas. n° 29-30. p. 179.
17. Dendaluce, I. (1979). "La orientación profesional: contexto, posibilidades y repercusiones socioeconómicas". En Rev. Educación. n° 261. p. 21.
18. Bertrán Q., M. o.c. p. 180.
19. Cfr. Ruiz de Azua, L. (1971). "El proceso de la orientación escolar." En Bordón. n° 179-180. Madrid. p. 209-217.
20. LGE. art. 23 (1970).
21. LGE. art. 32.
22. LGE art. 37, 3.
23. Ruiz de Azua, L. o.c. p. 217.
24. Repetto T., E. (1977). "La empatía en el cambio constructivo de comportamiento y de personalidad". En Rev. Psicología General y Aplicada. n° 144. p. 101.

25. García Hoz, V. (1963). Principios de Pedagogía sistemática. 2º ed. Rialp. Madrid. p. 185.
26. Repetto, E. "La empatía en el cambio..." o.c. p. 100.
27. Repetto, E. (1992). Orientación Educativa e intervención Psicopedagógica. Madrid. UNED.
28. Bisquerra, R. (obra citada).
29. García Hoz, V. Educación Personalizada. o.c. p. 243.
30. Repetto T., E. La empatía en el cambio... o.c. p. 101.
31. Sánchez, o.c. p. 37.
32. Román y Pastor. o.c. p. 21-79.
33. Artigot, o.c. p. 97.
34. Valdivia, C. o. c. p. 97.
35. Cfr. Repetto T., E. (1978). "Funciones del Orientador con los Alumnos de Educación Secundaria". En Rev. Española de pedagogía. n° 139. p. 47-52.
36. García Y., J. "La orientación de los escolares en los momentos críticos". En Rev. Española de pedagogía. n° 93. p. 118.
37. Cfr. Valdivia, C. o.c. p. 97.
38. Cfr. Artigot. o.c. p. 175-204.
39. Cfr. Sánchez, S. o.c. p. 21.
40. Repetto T., E. Orientación, enseñanza y psicoterapia... o.c. pp. 311-312.
41. Dendaluce, I. o.c. p. 22.
42. López Riocerezo, J. M. (1970) "Tarea científico-pedagógica del educador en la orientación profesional del alumno". En Educadores. n° 57. p. 190.
43. García Hoz, V. Principios de Pedagogía... o.c. p. 185.
44. Yela, M. o.c. p. 616.
45. Bertrán Q. o.c. p. 182.
46. Mira y López, o.c. p. 72.
47. Valdivia, C. o.c. p. 97.
48. Cfr. Sánchez, S. o.c. p. 33.

49. Román y Pastor, o.c. p. 21-74
50. Artigot, o.c. p. 227-229.
51. Repetto, E. "Orientación, enseñanza..." o.c. p. 312.
52. Cfr. Dendaluce, I. o.c. p. 23-28.
53. López Riocerezo, J. M. o.c. p. 193-194.
54. Ortega Campos, M. A. (1991-1992). En Nuestra Escuela. n° 126, 127, 128 y 133.
55. Cfr. Lázaro. El equipo orientador. o.c. p. 93-100.
56. Cfr. Millán Arroyo, S. o.c. p. 171-183.
57. Sánchez, S. (1976). "Sentido de la tutoría". En Vida escolar. n° 183-184. Madrid. p. 88.
58. Cfr. Benavent. (1976). "La figura del tutor en EGB". comunicación VI Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid. Tomo Comunicaciones. p. C-95.
59. Benavent. "Los programas de orientación en la E. Media" o.c. p. 467.
60. García Hoz, V. (1970). Educación personalizada. p. 243. Madrid. CSIC.
61. García Hoz, C. o.c. p. 244.
62. Cfr. Lázaro, A. o.c. p. 100.
63. Aunque en teoría inciden estos profesionales, en la práctica habría que contar casi siempre sólo con el profesor tutor y en algunos colegios generalmente "privados" el psicólogo escolar.
64. Lázaro, A. o.c. p. 102-103.
65. Bertrán Q. o.c. p. 203.
66. Sobrado, L. (1990). Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa. P.P.P Barcelona. p. 210.
67. Sobrado, L. o.c. p. 280-281.
68. Cfr. Rivas Martínez, F. y Secadas, F. (1975). "La vocación en su trayectoria evolutiva". En Didascalia. Mayo. pp. 68-74.
69. Cfr. Pérez del Visa, M^a T. (1971). "La familia y la orientación profesional del adolescente". En Familia Española. n° 175. p. 20-24.
70. Sobrado, L. (o. citada 259-261).
71. Repetto, E. (1992). La orientación y el consejo asistido por ordenador. Madrid. UNED.

CAPITULO IV

LA TUTORIA; CONCEPTO Y EXIGENCIAS PROFESIONALES

Mi intención es dar una visión de conjunto teniendo en cuenta la bibliografía existente y su adecuación a la realidad española.

Será algo acumulativo. Pretendo reflejar, parte de las opiniones que he encontrado, sobre todo aquellas que me han parecido avaladas por la experiencia de los autores, tanto en libros como en una serie de artículos de revistas: *BORDON, La escuela en acción, Rev. Psicología General y Aplicada, Educadores, Rev. de Pedagogía, Cuadernos de Pedagogía, Experiencias Pedagógicas, Nuestra Escuela*, etc.

1. El concepto de Tutoría.

Para Artigot, M.¹ "El tutor es un profesional de la educación que realiza tareas de orientación, que además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el Centro en el que trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases".

Artigot señala como aspectos importantes las tareas de orientación y otros aspectos no cuidados en las clases.

Sobre estas tareas o funciones puntualiza Puente, F.² "El tutor es la persona responsable de la Formación integral de un grupo de alumnos a él encomendado", y Sánchez, S.³ uno de los autores españoles que mejor han estudiado el tema de la tutoría, propone más de una definición: "La tutoría a fin de cuentas no es sino aquello que un profesor celoso de su tarea puede hacer en el campo de la orientación en relación con los alumnos que le han sido encomendados" y "Entendemos por tutoría la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar además y en paralelo a su propia acción como docente".

Como puede observarse, se insiste nuevamente en el concepto de orientación y habla de ayuda "en paralelo a su acción docente", sin especificar de qué ayuda se trata.

Román y Pastor⁴, diran "Las tutorías son, además de lo que especifica la LGE de 1970, un medio eficaz para lograr que el proceso educativo sea relación humana, interacción de personalidades en un ambiente espontáneo y, a la vez, deliberadamente

educativo en un grado mucho mayor del que hasta ahora ha habido en nuestros centros de enseñanza que, por supuesto, es más del que la legislación ha pensado".

En este mismo punto García Cifuentes, A. y Sanjuan Sanz, S.⁵ dicen "que el tutor es la persona clave en el proceso educativo del alumno, que de forma continuada sigue el curso evolutivo del alumno, está en contacto con él, poniendo en práctica en cada momento la terapia aconsejada por los datos psicológicos y observaciones ambientales". Hay que precisar que este artículo es anterior a la LGE de 1970. Subrayamos la importancia decisiva que dan a esta figura en el contexto escolar y señala las facetas de comunicación y consejo.

Por su parte Benavent, J. A.⁶ se atiene mucho más a lo que realmente ocurre en las tutorías "En la práctica, el tutor es un profesor más del centro, sin especialización alguna en orientación, y el sistema de tutoría degenera en la mayoría de los casos en un simple consultorio de problemas de tipo académico y burocrático, cuando no queda reducido a un simple puesto en el organigrama que cuelga en el despacho del director del centro".

Si hemos señalado también esta definición es para dar una idea del abismo existente en muchos casos, entre lo que realmente es la tutoría y lo que los técnicos en el tema dicen que debería ser.

Para Pintado Robles, J.⁷ "La tutoría educativa es esencialmente el "régimen" de la Educación Personalizada. El "medio orgánico" para defender y liberar al alumno de la posible masificación docente y respetar al máximo su condición de persona y su capacidad para desarrollar la personalidad. El "hogar" donde se deja de ser número". Puede verse cómo señala el diálogo y respeto como ejes de la acción tutorial.

Habla Hernández Carrillo, A.⁸ de que "La tutoría sería, pues, el ejercicio de todas aquellas actividades del tutor, que llevan a un desarrollo armónico de la personalidad del alumno respetando su propia intimidad y encauzando su libertad de acuerdo con sus propias cualidades".

Finalmente Lázaro, A.⁹ dirá "El tutor es clave en la acción orientadora... es el profesor especializado en procesos de orientación que recibe asistencia o colabora con

otros profesionales (psicólogo, pedagogo, médico...) para ayudar al alumno en su desarrollo formativo personal". La aportación de Lázaro no es a título individual, sino el de "un conjunto de especialistas, cada uno desde una panorámica diferente, hemos elaborado en equipo con el fin de clarificar algunos de los problemas que inciden en la Orientación Escolar y Profesional"¹⁰. Este artículo muy sugerente en bastantes aspectos dirá¹¹ "en la enseñanza media la figura del tutor, especialmente en nuestro marco legislativo actual, adquiere una indefinición, ya que no se le concibe como director de un método ni tampoco se le vincula con los procesos de orientación. Fundamentalmente, el tutor de bachillerato, es el encargado de dirigir el aprendizaje de un grupo de alumnos, a través de asesorar en las sesiones de evaluación y comunicarse con las familias, lo que incide en el carácter de una tutoría como método de enseñanza-aprendizaje".

La revista Educadores¹² habla de que "El tutor no es simplemente un vigilante y un orientador de la misma o paralela edad que acoge, protege y orienta socialmente a un escolar llegado al centro, como acontece en la concepción sajona de la tutoría. Es más bien el enlace de los contenidos científicos de la enseñanza con las demás dimensiones de la personalidad del educando. Como estas dimensiones son cada vez más complejas y, sobre todo, como los compromisos educativos se abren necesariamente a la relación con el ambiente, con la familia, con la gama amplia de entidades sociales que influyen en la personalidad, acontece que el tutor se constituye en guía orientador y garantía de los resultados óptimos. Por eso la tutoría es eminentemente personal, individual, adaptativa y estimulante".

Sistematizando se podría concluir, que autores como Artigot, Sánchez y Lázaro, de alguna manera, señalan la orientación como la tarea primordial del tutor.

Hablan de la relación humana como clave en la labor tutorial, Román y Pastor, Pintado Robles, y García C. y Sanjuan. Casi en la misma línea insistirá Hernández Carrillo diciendo que debe de llevar a un desarrollo armónico de la personalidad del individuo.

Una postura más pesimista-realista la dada por Benavent diciendo que es como un consultorio de problemas de tipo académico y burocrático.

Más englobante se podría calificar la postura de Puente en el sentido de que el tutor es el responsable de la formación integral de un grupo de alumnos.

Se puede observar que, en términos generales, los autores españoles se inclinan o por la vertiente orientadora o de relación personal. Incluso algún autor, es el caso de Lázaro, hará la síntesis de los dos aspectos -académicos y personales-. Es en este sentido en el que se encamina la tutoría secundaria en España.

Lázaro, A.¹³ en su excelente "Manual de orientación escolar y tutorías" analiza pormenorizadamente el concepto de tutor, su aproximación lingüística y diferentes definiciones -él enumera quince-.

2. Preparación para la función del Tutor.

La preparación para ser tutor, ha sido incluida en estos apartados, por entender que siendo la tutoría una figura algo desdibujada, puede convertirse en un "cajón de sastre" donde entre, dentro de la vida escolar, todo lo que no sea dar clase. De ahí el que la profundización en esta tarea contribuirá al allanamiento del camino posterior.

De la docena de autores españoles que suelen tratar los diversos aspectos de la tutoría, sólo dos hacen mención de este punto, y, subrayando fundamentalmente los aspectos técnicos. Se olvidan de aspectos importantes como el estudio del ambiente en que se moverán sus tutelados, su realidad familiar y social.

Es una constante en nuestra labor de consulta, lo lejanos que están buena parte de los autores consultados de la realidad existente en nuestros centros escolares de BUP. Esta afirmación es fruto de las continuas visitas que he realizado a centros de BUP, y de los datos que ha suministrado la encuesta de la segunda parte de este trabajo.

Sobre este tema nada dice la legislación. Es un fenómeno similar al de la capacitación del profesorado de secundaria: acabas, tienes el título de Licenciado en... y puedes dar clase, sin ningún tipo de preparación pedagógica. Los ICE, han tratado de solucionar el problema, aunque, al parecer, con desigual fortuna.

De la misma manera, cualquier profesor de secundaria es tutor, sin ningún requisito -no solamente me refiero a papeles-. He aquí uno de los factores por donde hace agua el tema de la tutoría. Cuando no se tiene ningún tipo de preparación específica, serán muchas las dificultades que solucionar. Sánchez¹⁴ aborda el tema:

"El bagaje del profesor con relación a la tarea tutorial suele reducirse -explicablemente- a un conocimiento más o menos empírico del alumnado, unido a la buena disposición propia de un profesional responsable. Con todo, hemos de reconocer una vez más que los buenos profesores siempre orientaron, o al menos intentaron hacerlo, desde su conocimiento intuitivo del alumno. Hoy la tutoría trata de institucionalizar esta actividad desde la base de una preparación específica del profesorado".

Esta preparación específica del tutor creemos que deberá tener dos ámbitos bien diferenciados. Uno consistirá en el estudio y capacitación en aspectos condicionantes de toda tarea posterior de ayuda concreta, aspectos relacionados con el conocimiento y la acción sobre el sujeto y el grupo. Desde nuestra modesta experiencia en este campo, seguirá diciendo Sanchez, siempre hemos preconizado para esta primera fase los siguientes núcleos temáticos:

- La orientación. Sus aspectos y su ejercicio.
- Psicología evolutiva de las edades propias de los alumnos que se traten.
- Técnicas de evaluación del rendimiento escolar y nociones sobre interpretación y empleo de los métodos estadísticos más elementales.
- Técnicas de conocimiento del alumno por observación.
- Técnicas de recuperación.
- Técnicas de trabajo en grupo y otras aplicaciones de la Dinámica de Grupos y de la Sociometría al grupo-clase.
- Técnicas de trabajo intelectual.
- Técnicas de la entrevista.

- Legislación vigente sobre la tutoría.

El segundo ámbito o fase, la preparación específica del profesor-tutor, comprendería una delimitación y enunciación de tareas tutoriales concretas.

Escolano¹⁵ señala como uno de los más importantes problemas que nos encontramos en el campo de la orientación escolar la formación del personal. Y no solamente la preparación para ello, sino el constante perfeccionamiento de la acción tutorial.

En las conclusiones de la encuesta sobre tutorías realizada por la revista Experiencias Pedagógicas¹⁶ se dice "Se pide una especialización mayor, lo que supondrá establecer un programa específico de perfeccionamiento profesional de los tutores que hay y de los que se elijan en el futuro".

Entre las conclusiones que se apuntan en esta encuesta para un perfeccionamiento futuro, 28% de padres, 20% de alumnos y 25% de profesores ven importante, fundamental, básico, etc. una mejor preparación de los tutores.

3. El nombramiento del tutor.

El nombramiento del tutor suele ser un punto polémico en la actualidad. Puede suponer que el funcionamiento sea uno u otro, según quien tenga la potestad de nombrar. Cambia mucho el planteamiento si el nombramiento es de arriba hacia abajo - lo nombra el director-, o al revés.

En este punto el tratamiento va a ser una recogida de experiencias que se han realizado, fijándome fundamentalmente en las de Madrid -I.N.B. Ramiro de Maeztu de Madrid, como centro oficial, y en los colegios del Hogar del Empleado de Madrid. Además insertaré opiniones de autores pero no avaladas por datos empíricamente demostrables.

La legislación establece claramente¹⁷ "El Director del Centro designará al tutor del grupo".

Hay otras formas de hacerlo, y algunas experiencias nos invitan a la reflexión por otros caminos.

En la revista *Experiencias Pedagógicas*¹⁸, y en la encuesta mencionada en anteriores ocasiones, se habla de cómo son y deberían ser elegidos los tutores:

Los tutores son elegidos por:

	Padres	Alumnos	Profesor Tutores
Los alumnos	13	19	15
Los padres de alumnos			1
El Claustro de profesores	15	26	17
Los profesores con interven- ción de los alumnos	8	14	17
El jefe de estudios o director	19	14	

El sistema, adecuado, a su juicio, sería que los tutores fuesen elegidos por:

Los profesores con intervención

de los alumnos	8	10	12
Los alumnos	2	12	1
Los padres de alumnos	1		
El Claustro	2	1	
Jefe de estudios o director	1		

Varias cosas parecen claras en estos datos:

- . que los padres ni participan en el elección de tutores ni la reclaman;
- . que los jefes de estudios o directores participan en la elección de tutores en ciertos casos;
- . que alumnos y profesores se disputan la elección;
- . que hay un modo mixto de elección por parte de profesores y alumnos que, a su vez, es bastante aceptado.

Sánchez,¹⁹ señala varias posibles fórmulas:

A) Adscripción automática de un grupo-clase a un profesor para su tutoría.

Es la forma más habitual. El inconveniente de esta fórmula es que ni al alumno ni al profesor le queda la posibilidad de elegir. Las ventajas son, por un lado, la comodidad que el automatismo proporciona de principio y, por otro lado, la ventaja que supone que cada grupo de alumnos tenga el mismo tutor ya que así puedan ser considerados los problemas específicamente grupales de cada grupo-clase, cosa mucho más difícil si actúan sobre el mismo grupo varios tutores a la vez.

B) Elección libre de tutor por parte del alumno.

Los inconvenientes y las ventajas de esta fórmula son los inversos de los que hemos visto en la anterior, con el inconveniente añadido de que mientras algún profesor se quedaría casi inactivo, "en el trabajo de tutor", otros estarían sobrecargados.

C) Una fórmula intermedia consistiría en asignar a cada profesor un grupo de alumnos y que éstos fuesen eligiendo tutor libremente hasta que se fuesen cubriendo los cupos.

Es sin duda una fórmula interesante, no obstante tiene como único, pero importantísimo, inconveniente que hace también imposible la acción tutorial unitaria sobre el grupo-clase como sería de desear a través de un sólo tutor".

Por su parte, Puente²⁰ habla de:

"Modelos de designación de tutores:

- **Modelo A:** Designación por la Dirección, previa consulta a Coordinadores; a veces al Claustro; algunas veces a alumnos y familias representantes de sectores o cursos.

Se considera positiva la tendencia a ampliar la consulta a todos los estamentos afectados, para tomar después la decisión a nivel directivo.

- **Modelo B:** Todos los profesores que lo deseen son Tutores posibles y los alumnos o sus representantes eligen Tutores entre ellos.

Variante: También las familias intervienen, a través de sus representantes en la elección.

- **Modelo C:** El Claustro presenta candidatos y la Dirección elige entre ellos.
- **Modelo E:** La Dirección propone terna al Claustro y éste elige por votación, tratando de buscar una mayoría satisfactoria.

Variante: La Dirección propone nombres al Consejo de Sector, en el que están representados los tutores actuales, familias y alumnos y se vota tratando de lograr una mayoría satisfactoria para que el candidato sea designado".

González Temprano²¹

hace una importante aportación al tema con la encuesta que realizó en el INB Ramiro de Maeztu de Madrid:

"Desde hace algunos años la elección del tutor por los alumnos se ha convertido en una de las peticiones más frecuentes e insistentes de aquellos en todos los centros de enseñanza media.

En el presente curso 77-78, el I.N.B. Ramiro de Maeztu de Madrid, ha creído conveniente, máxime dada la finalidad experimental que como Centro Piloto tiene el voto mayoritariamente favorable del profesorado, hacer realidad dicha petición de los alumnos en los cursos segundo y tercero de BUP.

La Dirección del Centro puso estas cuatro condiciones: 1) Los alumnos propondrían una terna, pero la Dirección se reservaba el nombramiento. 2) Que el profesor elegido tuviese como alumnos a la totalidad de alumnos componentes de ese grupo. 3) Que el profesor elegido tuviese más de dos clases semanales con el grupo elector. 4) No podían ser elegidos los miembros del Consejo de Dirección.

Se dejaron pasar unos días para facilitar la relación y el conocimiento de los profesores. Posteriormente cada alumno votó anónima y secretamente a tres profesores que compondrían una terna a presentar a la Dirección. Esta ratificó las propuestas presentadas.

En algunas secciones tuvieron que repetir la votación debido a ciertas anomalías a la hora de computar los votos o como consecuencia de salir elegido un profesor que no reunía las condiciones anteriormente expuestas.

La elección del tutor suscitó las naturales polémicas en el profesorado. Una parte era, como hemos dicho, partidaria, pero para otros era poco prudente y conveniente.

Cuando los resultados de las votaciones fueron conocidos hubo ¡por qué no decirlo!, algunos sentimientos de orgullo y, también, de derrota.

Por ello creímos conveniente y necesario realizar una encuesta voluntaria, secreta y anónima a los doce grupos de tercero de BUP y a cuatro de segundo de BUP, elegidos al azar, para contrastar los resultados de ambos cursos.

Los alumnos del INB Ramiro de Maeztu de Madrid eran exclusivamente varones cuando se realizó este sondeo, y pertenecen en su mayoría a la heterogénea clase media madrileña con dispersiones por ambos lados".

Como conclusión se podrían sacar algunas ideas.

La legislación vigente dice que el tutor lo nombra el Director del Centro.

Las propuestas que hacen los autores consultados conceden muy poca importancia a la intervención de los alumnos. Subrayo este punto dado que los alumnos de secundaria están entre los 12 y 18 años.

Por otro lado, la LODE, concede ya a los alumnos, según sea su edad, márgenes de participación, acorde con este planteamiento, los legisladores deberían de volver a plantearse la participación de los alumnos en ámbitos distintos a los del Consejo Escolar.

Importante es señalar que las dos experiencias avaladas con datos empíricamente constatables, hablan siempre de un importante participación del alumnado y del profesorado en la elección del tutor. Los resultados de la encuesta de la segunda parte irán también en este sentido.

4. Cualidades exigibles al tutor.

Es evidente que el cúmulo de cualidades que las distintas aportaciones, tanto desde la práctica como desde la teoría, sugieren, es inalcanzable, utópica.

Se puede adelantar que en ellos hay básicas coincidencias, así la empatía y comprensión, paciencia, madurez y preparación teórica, son propuestas por casi todos ellos.

Estas básicas coincidencias, señaladas anteriormente, coincidirán con las de la encuesta de la segunda parte, realizada en 1.981 y 1.991, en Madrid, y que trata de verificar con datos estadísticos las aportaciones teóricas de este primer bloque.

Veremos este apartado desde el punto de vista teórico -con la visión de los especialistas- y desde el punto de vista que nos suministran encuestas realizadas a alumnos.

Hernández Carrillo, A.²² señala una serie de valores que el tutor ha de cultivar en el desarrollo de su personalidad "Los más interesantes entre ellos son: ilusión profesional, prestigio profesional; el sentido de la responsabilidad y el cumplimiento del deber; la visión positiva de las cosas y la alegría".

Una extensa gama de cualidades son las que menciona Artigot²³, así, humildad, amistad, autenticidad, exigencia, justicia, capacidad de autocrítica, humildad, espíritu

deportivo, capacidad de trabajar con los padres, comprensión amplia de la juventud.

Facilidad para establecer contactos humanos. Amplitud de conocimientos e interés. Buen criterio y sentido común.

Un equipo de educadores del Colegio Montearagón, Zaragoza, realizaron una encuesta²⁴ entre un grupo de alumnos y profesores que habían tenido experiencias de las tutorías durante años. Preguntados sobre las "cualidades" y "defectos" de los tutores que habían conocido, los resultados fueron:

Cualidades:

a) En opinión de los profesores:

- . querer a los chicos (preocupación por ellos)
- . rectitud y seriedad; sinceridad.
- . constancia, paciencia y optimismo en abundancia.
- . saber luchar, vida sobrenatural.
- . hacerse niño sin dejar de ser hombre.

b) En opinión de los alumnos:

- . alegre, simpático y cariñoso.
- . justo y amigable.
- . exigente, comprensivo y paciente.
- . que sea como un compañero y que atienda a todos.
- . "que nos conozca muy bien y nos diga las cosas con sinceridad".
- . "que hable mucho con nosotros".

- . que tenga buen corazón (no bonachón) y serio.

Defectos:

a) En opinión de los profesores:

- . El tutor jamás es fiscal,
- . nunca malas caras y gestos despectivos,
- . no puede hacer crítica destructiva, ni comentar con otros las confidencias de sus tutorados.

b) En opinión de los alumnos:

- . Ser duro; el mal genio: antipatía hacia algún alumno. La distinción hacia algunos.
- . Falta de autoridad,
- . "sacarlos del recreo para hablar con él",
- . "el dejar que seamos gamberros",
- . "que comunique a otro lo que tú le digas",
- . "que no nos quiera",
- . la falta de interés y preocupación por nosotros.

Sánchez, S.²⁵² hace una recopilación de algunas listas de cualidades del orientador -Jones, Baley, Cox, etc- y que él considera extensibles por definición al tutor:

"autenticidad, madurez emocional, buen carácter y sano sentido de la vida, comprensión de sí mismo, capacidad empática, inteligencia y rapidez mental, cultura

social, estabilidad emocional, confianza inteligente en los demás, inquietud cultural y amplios intereses, liderazgo, experiencia de las condiciones de la vida en el aula, conocimiento de las condiciones y circunstancias económicas, sociales y laborales del momento..."

También sistematizan Román y Pastor²⁶ las cualidades del tutor utilizando el siguiente esquema:

- cualidades humanas (ser): empatía, gran madurez -en lo intelectual, volitivo y afectivo- sociabilidad, responsabilidad, capacidad de aceptación - transformación.

- cualidades científicas (saber), conocimiento, actitudes y valores que llevan al educando hacia la formación omnilateral. Y poseer unos sólidos conocimientos teórico-prácticos de aquellos aspectos psicológicos y pedagógicos que más directamente inciden sobre la función tutorial; técnicas para conocer y ayudar al alumno, sobre todo.

- cualidades técnicas (saber hacer), hombre de equipo; orientador, hombre eficaz (es decir, hombre de objetivos y de medios, capaz de desembocar en lo que pretende); imprescindible: saber lo que quiere, cómo lo quiere, porqué lo quiere y para qué lo quiere, lo cual exige una serie de capacidades -coordinadora, moderadora, estimuladora, reductora, evaluadora.

La revista *Experiencias Pedagógicas*²⁷ realizó en 1977 una encuesta a 186 personas, distribuidas proporcionalmente, y que tenían que ver con las tutorías -padres, profesores y alumnos. He aquí las cuatro cualidades principales que se le piden a los tutores:

Padres:

- . Conocer la psicología de sus alumnos.
- . Tener un planteamiento claro en educación.
- . Ser sincero.
- . Ser justo.

Alumnos:

- . Saber respetar la iniciativa de los demás.
- . Tener un planteamiento claro en educación.
- . Ser sincero.
- . Ser justo.

Profesores:

- . Conocer la psicología de la edad de los alumnos.
- . Tener un planteamiento claro en educación.
- . Saber respetar la iniciativa de los demás.
- . Saber escuchar.

Se puede observar que hay una serie de coincidencias básicas entre los tres estamentos.

Por su parte, Bertrán Q.²⁸ habla de las cualidades imprescindibles del orientador profesional, y creo pueden ser aplicadas al tutor: "No puede faltar la humildad ni la flexibilidad, que en esencia se sintetizan en la prudencia. Asimismo debe poseer capacidad de autoconocimiento y capacidad para conocer a los demás".

La profesora Repetto ha dedicado varios artículos al estudio de la empatía, y se puede afirmar que es ésta un elemento esencial de la función tutorial²⁹. Es "la disposición personal para integrarse en el mundo exterior, para establecer lazos de afecto con los seres sensibles que se relacionan con nosotros, para participar de los sentimientos de los demás y para sensibilizarnos y emocionarnos con las cosas y los hechos que contemplamos".

Para la eficacia de la empatía en la tutoría se requiere tanto la interacción y la expresión de la comprensión, como la exactitud de esta comprensión.

De nada sirve una correcta comprensión del otro y de su mundo afectivo, si no

se puede comunicar esa comprensión empática y si esta empatía no tiene un carácter interactivo, de tal modo que esta comprensión empática que se ha logrado del orientado, éste la emplee para su propio cambio.

La empatía correcta y comunicada de un modo adecuado contribuye al cambio y al desarrollo constructivo de la personalidad del orientado.

En definitiva "la empatía es un factor decisivo del proceso orientador, en tanto que contribuye al cambio y al desarrollo constructivo de la personalidad del orientado"³⁰.

Román y Pastor³¹ en su excelente libro sobre las tutorías, ya nombrado con anterioridad, han elaborado un "cuestionario autodiagnóstico del tutor", de gran utilidad para nuestro trabajo.

González Temprano³² a raíz del trabajo realizado en el INB Ramiro de Maeztu, de Madrid en el curso 1977-78, sobre la elección de tutores, mencionado con anterioridad, realizó una encuesta a los alumnos de 2º y 3º de BUP (los de 1º eran nuevos en el centro) y hacía esta pregunta, entre otras:

"Indica tres cualidades que a tu juicio debe tener el profesor tutor".

Cualidades	% respuestas
Comprensivo	16,71
Interesado preocupado	6,94
Responsable	6,72
Sincero	5,57
Objetivo justo imparcial	4,73
Inteligente	3,78
Simpático	3,68
Amable	3,36
Dialogante	2,83
Respetable	2,83
Sociable	2,83
Amigo	2,62
Preparado	2,62

Cualidades	% respuestas
Que ayude	2,31
Paciente	2,20
Abierto	1,89
Eficiente	1,99
Activo trabajador	1,89
Joven	1,47
Personalidad	1,47
Bueno bondadoso benévolo	1,36
Dedicado entregado	1,36
Buen profesor	1,26
Confiado	1,26
Conozca a sus alumnos	0,94
Facilidad de expresión	0,84
Representante	0,73
Compenetrado	0,73
Honrado	0,73
Humano	0,73
Influyente	0,73
Organizador	0,73
Que dé libertad	0,63
Honesto	0,63
Serio	0,63
Humilde	0,52
Educado	0,42
Exigente	0,42
Sacrificado	0,31
Emprendedor	0,31
Flexible	0,31
Independiente	0,31
Prudente	0,31
Consecuente	0,21
Constante	0,21
Equilibrado	0,21
Vocación	0,21
Firme	0,21
Buen Defensor	0,21
Decidido	0,21
Crítico	0,21
Aceptado	0,10

Como consecuencia de la amplitud de la pregunta nos hemos encontrado con un amplio número de respuestas. Algunas de éstas como habrá podido comprobarse, son sinónimas. Sin embargo queremos llamar la atención sobre el porcentaje obtenido por la comprensión como cualidad.

Nos ha parecido interesante dividir las cualidades en tres grupos: 1) Cualidades que apuntan a las relaciones afectivas entre tutor-alumnos. 2) Cualidades referidas a las aptitudes y profesionalidad. 3) Las relacionadas con el mundo conativo.

Algunas de las respuestas, no han podido ser encajadas debido a su indeterminación.

Estos son los resultados:

	% de Respuestas
Afectivo	55,05
Aptitudinal-Profesional	31,94
Conativo	12,99
Total	99,98

Estos resultados eran, quizá, los esperados dadas las funciones atribuidas por ellos al tutor. No es extraño que hayan sido las cualidades que se relacionan con el mundo afectivo las que han obtenido los mayores porcentajes, máxime si recordamos la necesidad de defensa, ayuda y protección manifestadas por esos mismos alumnos.

Pasemos ahora a exponer las respuestas dadas por los alumnos de 2º, sobre las cualidades que, según ellos, debe poseer el profesor tutor.

Cualidades	% de Respuestas
Comprensivo	19,90
Simpático	8,10
Paciente	5,15
Objetivo imparcial justo	4,91
Amable	4,66
Preocupado	4,66
Responsable	4,17
Autoritario	3,39
Sincero	2,94
Inteligente	2,70

Cualidades	% de Respuestas
Compenetrado	1,96
Buena persona	1,71
Dialogante	1,71
Personalidad	1,71
Que ayude	1,71
Amigable	1,47
Buen carácter	1,47
Buen profesor	1,47
Honrado	1,22
Preparado	1,22
Serio	1,22
Abierto	0,98
Activo	0,98
Consciente	0,98
Eficaz	0,98
Facilidad de expresión	0,98
Perseverante	0,98
Respetable	0,98
Defensor	0,73
Experiencia	0,73
No autoritario	0,73
Sociable	0,73
Vocación	0,73
Adaptado a la clase	0,49
Ameno	0,49
Buen representante	0,49
Compañero	0,49
De confianza	0,49
Entregado	0,49
Equilibrado	0,49
Influyente	0,49
Generoso	0,49
Trabajador	0,49
Alegre	0,24

El número de respuestas es, naturalmente, menor que el obtenido en los alumnos de 3º debido a que la muestra también es más pequeña. No obstante, nos encontramos con unas repuestas y porcentajes muy similares. El número de alumnos de 2º era de 160.

Nuevamente, en todos los grupos estudiados, es la comprensión la cualidad que más destaca, por su frecuencia, sobre los demás aspectos positivos con que nuestros alumnos adornan la figura del tutor.

Realizada la división propuesta líneas más arriba, nos encontramos los siguientes datos: Cualidades relacionadas con el mundo:

	% de Respuestas
Afectivo	61,19
Aptitudinal-Profesional	28,60
Conativo	10,19
Total	99,98

Tenido en cuenta la similitud habida en las respuestas y sus porcentajes entre nuestros alumnos de 2º y 3º, era lógico esperar que, una vez efectuada la división, se obtuviesen también unos resultados similares.

González Temprano finaliza su trabajo con una serie de conclusiones, de las que extraigo algunas³³:

. La mayoría de los alumnos encuestados han elegido como tutor al profesor, según ellos, más idóneo.

. Las actividades y funciones que atribuyen al tutor ideal apuntan preferente y mayoritariamente a las relaciones tutor-grupo o tutor-alumnos, frente a las relaciones personales tutor-alumno.

. Las cualidades que debe poseer un buen tutor según la opinión de los alumnos coinciden, en general, con las expuestas por los tratadistas del tema.

. Dichas cualidades están sobre todo relacionadas con el mundo afectivo; bajan considerablemente las vinculadas con el aptitudinal profesional y, sobre todo, con el conativo.

Y, finalmente, Benavent, J. A.³⁴ señala estos tres ejes:

- 1) eje afectivo
- 2) eje cognoscitivo
- 3) eje conativo.

Concluyendo dice "la personalidad del tutor ideal sería esquemáticamente tridimensional con predominio de lo afectivo sobre lo cognoscitivo armónicamente conjugado y que se proyecta en una acción educativa eficaz".

Acabamos este apartado con la aportación de Madrid, M.³⁵.

El conjunto de cualidades que definen la figura del tutor tal vez sea la faceta más interesante de su personalidad.

De la literatura existente sobre el tema, he aquí algunas:

Humanidad. Autenticidad. Amistad. Exigencia. Justicia. Capacidad de autocrítica. Humildad. Espíritu deportivo.

Otras características:

Cox destaca en primer lugar la capacidad de trabajar con los padres. Bailey destaca: Comprensión amplia de la juventud. Estabilidad emocional. Facilidad para establecer contactos humanos. Aptitud de conocimientos e interés. Buen criterio y sentido común. Imideo Nérici dice, cuando comenta por su cuenta el equilibrio del profesor emotivo, que es imposible educar en un ambiente dominado por los caprichos.

Cualidades que desean los alumnos:

Cariñoso. Justo (que se enfade cuando haya razón). Amigo de todos. Exigente. Que sea un compañero. Atento. Que conozca bien a los alumnos. Que sea sincero.

Inconvenientes: Falta de sinceridad, mal genio, poca dedicación, carencia de autoridad, favoritismos, airear los temas en las conversaciones, etc.

5. La dedicacion del tutor.

No es de extrañar que un apartado tan esencial dentro de la tutoría haya sido olvidado por la casi totalidad de los autores consultados. Solamente uno, educador en un colegio privado, hace su propuesta.

Considero fundamental que plantear correctamente un tema, además de señalar unos objetivos y metodología adecuada, el que se planifique qué tiempo real habría que invertir para llevar adelante estos cometidos.

Da la impresión de que con la tutoría está ocurriendo algo similar a lo que aconteció antes de 1.970, cuando legislativamente se montaban líneas de avance pedagógico, pero sin la estructura adecuada de tiempo, personas y dinero que lo llevara hacia adelante.

No es de extrañar, repito, que los autores consultados hayan eludido este punto, Dar una configuración adecuada a este aspecto supone un acercamiento realista a esta figura, y darle un puesto dentro de la estructura escolar.

Afortunadamente las últimas directrices ministeriales -1992- señalan tiempos concretos para la dedicación de la orientación y tutoría.

Fuente³⁶ exponía una posible solución, difícilmente realizable:

Dedicación mínima satisfactoria para desarrollar las funciones de tutor en BUP:

- Para entrevistas, 4 horas semanales.
- Para departamento de Formación Humana, 1 hora semanal.
- Para reuniones de organización colegial con Coordinadores, 1 hora semanal.
- Para burocracia (rellenar ERPAS, recogida de datos en ficheros) una hora

semanal.

- Para reciclaje, 30 horas al año.

Plan mínimo necesario:

- 3 horas de entrevista a la semana.
- 1 hora para departamento.
- 1 hora para Formación Humana.
- Para reciclaje, 20 / 30 horas al año.

Soluciones posibles para problema económico del Tutor.

Existe una dificultad legal: La imposibilidad de abonar salarios en concepto de horas extra o de ampliación de jornada. Por lo tanto, tendencia a incluir el trabajo específico de Tutor en el horario escolar.

Recursos de tiempo:

- a) Disminuir al Tutor el número de clases por semana.

Problema: Las horas disminuidas deberían ser sustituidas por otros profesores, lo que aumentaría el claustro, con lo que pondría en peligro la subvención.

Solución posible (con dificultades): que estos profesores fueran de actividades complementarias.

- b) Recortar en algunas asignaturas el número de horas lectivas por semana, de manera que Tutor-Profesor pueda emplear el tiempo así obtenido en actividades tutoriales.

Variante: recortar el tiempo de la clase-unidad (50 minutos en vez de 60) con lo que lograría el tiempo suficiente para uno o dos módulos semanales utilizables por el Tutor.

- c) Potenciar el "gran grupo" didáctico o bien organizar los "estudios dirigidos"

con agrupación flexible, etc., con lo que puede quedar libre algún educador de cada 4 ó 5, etc.

Recursos económicos:

- Recursos obtenidos de las Asociaciones de Padres, si se les presenta un plan atractivo y coherente de Formación Humana y orientación personal y grupal. Cuando más subvencionado está el Centro, menos carga supone para la familia el contribuir a estos servicios.
- Recursos que se obtienen con las cuotas legales de media pensión, transportes, etc.
- Aplicación de la reinversión de parte de los salarios del personal religioso, a este Departamento de Orientación Educativa.

6. Deontología de esta actividad profesional.

Es uno de los temas menos tocados por los autores que hablan sobre los tutores. Solamente Sánchez³⁷ reflexiona sobre este punto: "El compromiso deontológico del tutor arranca del presupuesto del respeto a la libertad del alumno y su intimidad. En la práctica de la tutoría este presupuesto deontológico es obligado para la creación de un clima de relación interpersonal tutor-alumno de naturaleza muy específica. Hasta el punto de que faltando este la tutoría se desvirtúa, pasando a ser otra cosa: selección, manipulación o juego".

Las Normas Deontológicas para Psicólogos en Orientación Escolar y Profesional, elaboradas desde la Sección de Psicología Pedagógica y Orientación Profesional de la Sociedad de Psicología³⁸ pueden dar clarificadoras ideas en este punto.

7. Situación del tutor en el organigrama escolar.

Teniendo en cuenta que el tutor es un profesor más del centro educativo, Sánchez³⁹ propone un organigrama donde el tutor tiene cabida dentro del departamento de orientación.

"En el organigrama intentamos representar el lugar del departamento de orientación en la organización de un centro y sus interrelaciones más importantes".

Román y Pastor⁴⁰ también proponen un organigrama (lo titulan "Modelo de organigrama de diferentes centros de BUP y FP"), otros autores proponen diferentes organigramas.

Por su parte Artigot⁴¹ en la introducción de su libro anteriormente mencionado dice "la tutoría debe de ser entendida como labor esencial dentro de la acción educativa; en ningún caso como labor subsidiaria o complementaria. Quiere ello decir que aquellos centros educativos que no incluyan en su praxis un sistema tutorial equilibrado, quedarán indudablemente incompletos en cuanto a la formación de su equipo de profesionales al servicio de la educación y, por tanto, la educación misma que "produzcan" se resentirá en aspectos fundamentales que atañen directamente a la formación de la persona.

El sistema tutorial vendrá a ser, en ese sentido, una institución dentro del profesorado que tendrá unas funciones específicas y concretas encomendadas y, por lo tanto, una institución a la que se podrán y deberán pedir unas determinadas responsabilidades. Se impone, pues, la delimitación clara de aquellas funciones que el tutor debe desempeñar en un centro educativo. Después, un análisis de las características personales que necesitan los hombres que las vayan a realizar. Pero entendiendo siempre la acción tutorial como elemento esencial e insustituible dentro del proceso educativo".

De lo escrito anteriormente se puede deducir la necesidad de que la tutoría esté dentro del organigrama escolar.

El organigrama que Sánchez propone, supone la existencia de un departamento

de Orientación, y dentro de él tendrían cabida los profesores tutores. Desgraciadamente no es habitual la existencia del departamento de Orientación en los Centros de Secundaria; de ahí el que habría que tener en cuenta la propuesta de Román y Pastor, donde los tutores se asociarían en torno al coordinador.

A pesar de la sencillez de los organigramas propuestos por estos autores, habría que rescatar de ellos, como aportación valiosa, el que los tutores tendrían que trabajar en grupo y coordinados. En este sentido va encaminada la actual propuesta del MEC.

8. Programacion de la accion tutorial.

Para enfrentarnos a cualquier tipo de acción es previo y necesario el que sea correctamente programada.

Artigot⁴² señala cuatro razones para intentar la acción tutorial:

"1. Es difícil que las actividades que no se encuentran programadas, se desarrollen luego de forma adecuada.

2. Una concepción del mundo, de la vida, del hombre, ha de organizarse aunque sea con un criterio amplio y flexible.

3. A determinadas edades, determinados problemas hay que tenerlos previstos.

4. Los diferentes espacios temporales del curso presentan oportunidades temáticas distintas, y que hay que tener previstas y saberles sacar provecho educativo".

Otros autores como Alvarez, M. I. y García Hoz, V.⁴³ piensan que el campo afectivo no es susceptible de programación, aunque sus objetivos deben ser formulados y se tratarán de conseguir siempre.

Es cierto que conductas tales como "la aceptación de mí mismo y de los demás..." presentan dificultad de ser clasificadas y evaluadas, sin embargo su importancia es tan grande que no pueden ser abandonadas a la improvisación.

"El que la tarea sea difícil, resbaladiza, ardua, no debe ser obstáculo para que

nos vayamos abriendo camino en este difícil campo de la programación. Aportando todo profesor-tutor, ideas, técnicas, instrumentos... esta acumulación de conocimientos conducirá inexorablemente, más pronto a más tarde, a la sistematización de una o varias formas de programar objetivos afectivos. Los pequeños cambios cuantitativos preparan el advenimiento de un cambio cualitativo"⁴⁴.

Proyecto de programación de acción tutorial, centrado en un objetivo⁴⁵.

La integración de los alumnos en clase y el aprendizaje del trabajo en grupo.

1. Período inicial: Septiembre-Octubre.

Objetivo:

- Planificar con todo el equipo docente el plan de integración de los alumnos de primero de B.U.P.

Temas:

- Preparar las Jornadas de acogida de principio de curso en reuniones del Departamento de Orientación.

- Seleccionar las técnicas de dinámica grupal a realizar en dichas Jornadas.

Material:

- Cuestionarios y recursos necesarios para el empleo de las técnicas grupales.

- Primer período: Primer trimestre.

Objetivo:

- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo-clase y en el centro escolar.

- Promover la formación del grupo para que llegue a ser un grupo eficiente.

Tareas: Para el objetivo a:

- Realizar Jornadas de acogida donde se ofrezca la información sobre el centro y el grupo y se establezcan las metas del curso.

- Reunión de tutores de nivel para programar la acción tutorial del primer trimestre conforme a los resultados de las Jornadas.

Para el objetivo b:

- Utilizar técnicas adecuadas para el conocimiento mutuo, determinación de las normas, responsabilidad grupal.

- Pasar un sociograma.

- Dedicar un tiempo en la Junta de evaluación para valorar este período y comprobar si todos los profesores han participado en las dedicadas a la consecución de los objetivos.

- Partiendo de la valoración, programar los objetivos prioritarios del período siguiente.

Material:

El correspondiente a las técnicas elegidas, y el test sociométrico.

2. Segundo Período: Segundo trimestre.

Objetivo:

- Mejorar la organización del grupo para que sepa funcionar con eficacia y trabajar conjuntamente.

Tareas:

- Actividades grupales que favorezcan el respeto y la escucha mutua.

- Entrenar a los alumnos en algunas técnicas del trabajo en grupo.

- Utilizar técnicas adecuadas para favorecer actitudes de cooperación y toma de decisiones por consenso.

Material:

- De nuevo, el correspondiente a las técnicas elegidas.

3. Tercer período: Tercer trimestre.

Objetivo:

- Mejorar la capacidad de tomar decisiones y enfrentarse a problemas.

Tareas:

- Actividades que tengan como finalidad expresar la opinión de cada uno y tomar postura ante los problemas.

Material:

- El correspondiente a las técnicas elegidas.

Para finalizar el equipo docente evaluará el grado de consecución del objetivo previsto.

Una programación centrada en los objetivos de tutoría a conseguir referidos a alumnos considerados individualmente, al grupo de alumnos y el equipo de profesores puede encontrarse en: *Manual de Orientación escolar y tutoría*, A. Lázaro y J. Asensi. Ed. Narcea, págs. 410 y siguientes.

Propuesta de programación que tiene como objetivo mejorar el rendimiento académico de un grupo.

(se trata de un curso con problemas de rendimiento el año anterior).

Objetivos	Contenido	Actividades		Tiempo
		Tutor	Alumnos	
Recoger información sobre el grupo respecto a su situación el curso anterior.	-Rendimiento general del grupo. -Motivaciones grupales más destacadas. -Incidencias más notables. -Estructura académica del curso.	-Entrevista con el tutor anterior. -Entrevista con el orientador, si dispone de datos.		Primera quincena de curso.
Recoger información inicial de los propios alumnos.	-Cursos que han repetido anteriormente. -Intereses y aficiones. -Grado de dificultad, atracción o rechazo de cada asignatura. -Dificultades principales en el estudio. -Espectativas respecto al curso y los profesores preferencias y rechazos sociométricos.	-Hacer un cuestionario inicial, previa motivación. -Hacer un sociograma partiendo del criterio de elegir compañeros de trabajo.	Dos posibilidades -Responder al cuestionario por escrito individualmente. -Discutir el cuestionario en pequeños grupos. (Phillips 6/6)	Primera quincena de curso.
Proponer a los profesores el curso un plan de acción conjunta a partir de los datos obtenidos.	-Información al profesorado de los datos que se disponen. -Propuestas para poner en práctica respecto a: metodología, enseñar a estudiar. -Centros de interés a abordar en clase. -Información sobre la línea del centro en cuanto a objetivos y métodos de enseñanza, acuerdos de los profesores, situación del grupo.	-Preparar la sesión de evaluación, elaborando los datos. -Coordinar la discusión procurando llegar a compromisos de grupo concretos y evaluables.	Asamblea para preparar y después valorar la Junta de evaluación.	1ª Sesión de evaluación.
Trabajar con el grupo de padres la problemática del aprendizaje y el rendimiento.	-Colaboración de los padres en cuanto a su actitud ante el rendimiento de sus hijos. -Discutir la problemática de la clase desde el punto de vista académico propuestas al equipo docente.	-Reuniones con los padres del curso.		Entre la primera y segunda evaluación.
Analizar con los alumnos el rendimiento del curso.	-Determinar qué alumnos necesitan recuperación y en qué materia. -Pedir a los alumnos que van bien en las asignaturas formen grupos de apoyo con los que tienen dificultades.	-Preparar la asamblea de clase, los grupos de discusión o las técnicas adecuadas de análisis.	Participar en las actividades propuestas por el tutor. Presentar sugerencias.	A partir de la segunda evaluación.
Organizar grupos de ayuda mutua para el estudio entre los alumnos.	-Analizar la situación procurando determinar las causas. -Estudiar conjuntamente estrategias de ayuda. -Buscar el apoyo de especialistas si se ve necesario.	Preparar la organización y supervisar la marcha de los grupos.	Participar en los grupos de recuperación.	A partir de la segunda evaluación.
Entrevistar personalmente a los alumnos con problemas académicos y a sus padres cuando sea oportuno.	Análisis de lo realizado y sus consecuencias positivas y negativas.	Entrevistar a los alumnos que tengan más de tres suspensiones en la evaluación. Entrevistar a los alumnos si se cree oportuno.		A partir de la segunda evaluación.
Valorar la marcha del curso en cuanto al rendimiento.		-Reunión con los profesores y alumnos para evaluar la situación. -Realización de un cuestionario que sirva de partida para la valoración.	Sesiones de trabajo con la dinámica que el tutor establezca.	A partir de la segunda evaluación y antes de la última. La última semana del curso.

9. Profesionalización de la tutoría.

Hernández Carrillo⁴⁶ dirá, en la única aportación que hemos encontrado sobre este punto "Es muy interesante para los centros que utilizan el excelente medio de formación el llegar a la profesionalización de la tutoría de tal modo, que haya un tiempo fijo y bien determinado, pagado y no utilizado para otro tipo de actividades del centro (sustituciones a profesores que faltan a clase por razones justificadas, reuniones de profesores, juntas, preparación de clases o exámenes, etc.). Es necesario que alguno de los profesores de la Junta Directiva del Centro despachen periódicamente con los tutores para la buena marcha de la tutoría y de su realización".

Nuevamente sintomático el que sólo un autor de los consultados toque este punto. Habría que investigar la razón de este comportamiento.

Opino que a la tutoría se la considera bastante como un añadido, o, en cualquier caso, como poco importante dentro del esquema educativo de los centros de secundaria. No obstante ateniendonos a las últimas directrices ministeriales, y sobre todo para que exista una mayor calidad de enseñanza, el panorama parece más positivo.

10. Evaluación de la actividad.

La carencia de técnicas adecuadas para valorar el trabajo tutorial es notoria. En el mercado español, sí existen técnicas precisas y adecuadas para valorar otros aspectos pedagógicos.

El que no existan casi este tipo de técnicas dificultará notablemente el que se pueda precisar qué es un tutor, tareas que debe de llevar adelante, etc. dado que los datos que refrenden las aportaciones teóricas casi no existen.

Las aportaciones que señalaremos en este punto se complementaran con la encuesta de la segunda parte, donde se podrá observar una mayor amplitud de datos y medidos adecuadamente.

Para el desarrollo de este punto son clarificadoras las ideas de Bisquerra, R.

(obra citada p. 275 y ss.).

La evaluación es un proceso mediante el cual se valora la eficiencia de un programa o actividad. La evaluación proporciona información que permite al orientador valorar los efectos del programa y mejorarlo para ocasiones futuras.

Existen diversos tipos de evaluación. Una síntesis de las preguntas a las intenta contestar cada uno de ellos, tal como lo expone Rodríguez Espinar (1986: 373), puede expresarse en los siguientes términos:

- . Evaluación del proceso: ¿Por qué funciona la intervención programada?
- . Evaluación de la puesta en práctica: ¿Se está haciendo lo que se había planeado?.
- . Evaluación de la decisión: ¿Cuál de las alternativas previstas es la más adecuada a la luz de los resultados del programa?.
- . Accountability evaluation: ¿Cuál ha sido la eficiencia del programa en la relación coste/beneficio?.
- . Evaluación del producto: ¿Ha logrado el programa los objetivos propuestos?.
- . "Goal-free evaluation": ¿Cuáles han sido los efectos del programa?.
- . Evaluación transaccional: ¿Cuál ha sido el grado de comunicación entre los elementos personales del programa?.
- . Evaluación de la discrepancia: ¿Cuáles han sido las diferencias entre lo propuesto y lo conseguido en el programa?.

Existen diversos tipos de datos importantes en la evaluación de programas de orientación: a) resultados: cambios observables en el comportamiento de los individuos como consecuencia directa del programa; b) opinión: refleja la actitud subjetiva del usuario y, a veces se denomina validación por el cliente; c) datos enumerativos: refleja las actividades realizadas, como el número de diagnósticos realizados, tests administrados, entrevistas realizadas, duración promedio de las entrevistas, charlas, visitas, etc.

El trípode de una programación podría estar en objetivos, metodología para llevarlos a cabo, y evaluación.

Sánchez⁴⁷ dice "Importante sería que se dedicara un tiempo a la evaluación del propio programa. A este fin pueden ser útiles unos cuestionarios aplicados a los alumnos, los pequeños grupos de discusión de alumnos, de los profesores que forman el equipo docente, conjuntamente de profesores y gabinete de orientación".

Anoto los datos de la evaluación de algunos aspectos de la tutoría tomados de la encuesta realizada por la revista de *Experiencias Pedagógicas*.⁴⁸

Grado de satisfacción que se tienen a la labor realizada.
(evaluación).

Están contentos con la labor del tutor.

	Padres %	Alumnos %	Profesores %
Mucho	13	19	1,5
Bastante	46	30	31
Regular	26	23	42
Poco	5	2	9
Nada	-	1,5	-
No contestan	10	24	15,5
	100	100	100

Labor que se percibe, por tanto, como bastante satisfactoria siendo mayor la satisfacción en los padres y alumnos que en los mismos tutores. ¿Cuáles son las causas? Padres y alumnos basan sus opiniones en que en líneas generales ven una dedicación, preocupación e interés suficiente por parte de los profesores. Estos coinciden en el interés y preocupación pero no en la dedicación, ya que en gran parte consideran que la labor de tutoría exige más tiempo de lo que ahora tienen (tres horas semanales por grupo). Veamos los resultados.

Motivos de la satisfacción con la labor de los tutores:

	Padres	Alumnos	Profesores
	%	%	%
Hay dedicación suficiente	46	41	20
Hay preocupación suficiente	37	47	36
Hay interés suficiente	42	57	34

Motivos de la insatisfacción con la labor de los tutores.

	Padres	Alumnos	Profesores
	%	%	%
Poca dedicación	15	12	49
Poca preocupación	5	9	1,5
Poco interés	6	4	

A qué se dedican los tutores fundamentalmente.

En el cuestionario se ofrecía un elenco de problemas para que cada cual señalase los tres más frecuentes que se daban.

	Padres	Alumnos	Profesores
	%	%	%
Personalidad de los alumnos	16	15	33
Rendimiento escolar	37	37	68
Problemas familiares	6	1	17
Conflictos de grupo	26	42	61
Orientación profesional	13	12,5	12
Formación humana	24	9	49
Disciplina	26	28	17
Métodos de estudio	17	26	23

De los datos se desprenden varias cosas:

En lo que emplea más tiempo el tutor es en la solución de los conflictos grupales (lo cual coincide con la primera función que se le atribuía) y paralelamente, los problemas de rendimiento escolar (que padres, alumnos y profesores lo colocaban respectivamente en el 4º, 6º y 3º lugar de importancia).

La actividad de los tutores está, no obstante, repartida entre una problemática muy variada, que exige un amplio campo de especialización.

Hay tareas poco deseadas por los tutores, como los problemas disciplinarios de los alumnos, que, sin embargo, asumen con cierta frecuencia.

Román y Pastor señalan otros modelos de evaluación⁴⁹.

11. Tareas o funciones asignadas al tutor.

Después de haber desbrozado un poco el camino tratando de encuadrar la figura del tutor, definiciones sobre el tutor, cómo se nombra, cuál es su dedicación, programación y forma de evaluar el quehacer tutorial, nos adentramos ahora, en las funciones o tareas del tutor. Sin duda el punto de mayor relieve en este capítulo.

Se trata de ver cuáles son las tareas que debe acometer un tutor.

Este es un apartado de no fácil consecución debido, precisamente, a la indefinición del término tutoría.

Es experiencia común el que cuando en un organigrama se crea una figura, todos los aspectos que en el conjunto no quedan claramente asignados, pasan a "endosárselos" a la figura de nueva creación, en nuestro caso la tutoría. De ahí el que sea de notorio interés el tratar de precisar al máximo en este punto, y ver en qué puntos se ha llegado a un acuerdo entre los autores consultados y los legisladores.

Comentaremos los siguientes puntos:

- Funciones generales del tutor en la legislación
- Orientación

- Relación con las familias
- Problemas en el aprendizaje
- Actividades extraescolares
- Aspectos disciplinares
- Técnicas útiles al tutor para llevar adelante las funciones encomendadas anteriormente.

Nuevamente, en la segunda parte, se constatará la validez de estos puntos según la opinión de padres, profesores y alumnos.

El *Diccionario* de la Lengua Española (1975) define la palabra función "acción y ejercicio de un empleo, facultad y oficio".

Los escolares españoles de EGB y BUP tienen derecho, según la LGE, "a la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje, y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales".⁵⁰

Román y Pastor⁵¹ hablan de que cada profesor-tutor debe de realizar como mínimo las siguientes funciones tutoriales:

1. Entrevista biográfica con cada alumno.
2. Auto-presentación a cada familia.
3. Entrevista con cada madre o padre.
4. Informes psicopedagógicos orales.
5. Tratamiento de los "alumnos especiales".
6. Coordinación de las Reuniones de evaluación.
7. Actualización pedagógica de los padres.
8. Organización de actividades extraescolares.

9. Burocracia complementaria de apoyo.

Además, con respecto al grupo, conocimiento de sus normas, propósitos del grupo o de los grupos, análisis de la actividades e intereses, cooperación, importancia y grado de estabilidad del aula.

Por su parte Sánchez, S.⁵²

hace una pormenorizada lista de las tareas que tiene que llevar adelante el tutor. Por su calidad la transcribimos íntegramente.

Seguidamente se podrá observar el encomiable esfuerzo de Sánchez en este punto, no obstante parece un poco utópico.

Encuadra los distintos cometidos parcelandolos en 5 apartados: tareas del tutor con los alumnos considerados como grupo e individualmente, relación con los demás profesores, con los órganos de dirección del centro y con los padres de alumnos.

Cabría hacerle a Sánchez la pregunta ¿qué tiempo tendría que invertir un tutor para llevar adelante las cincuenta tareas señaladas?.

1.TAREAS DEL TUTOR CON LOS ALUMNOS CONSIDERADOS COMO GRUPO.

1.1. Informar al grupo sobre finalidad y posibilidades del servicio de tutoría e incorporar al grupo en la confección del programa de actividades del servicio.

1.2. Conocer el contexto socio-económico del grupo.

1.3. Estimular la vida en grupo. Propiciar oportunidades para que el grupo se reúna, opine, discuta y se organice.

1.4. Conocer la dinámica interna del grupo, su nivel de moral y cohesión, así como la relación con otros grupos.

1.5. Estudiar el rendimiento académico del grupo, en general y por materias, y compararlo con el rendimiento esperable.

- 1.6. Informar al grupo y comentar con él los resultados de las sesiones de evaluación desde una perspectiva general o grupal.
- 1.7. Conocer la actitud del grupo ante el trabajo escolar, en general y por materias, y en su caso, intentar un cambio positivo.
- 1.8. Recoger las sugerencias o propuestas del grupo de alumnos para ser portavoz de ellas ante el Claustro, Dirección, etc. y a la inversa.
- 1.9. Organizar actividades extraescolares al servicio de los intereses del grupo y coordinar con los respectivos profesores las que les puedan afectar.
- 1.10. Asesoramiento (o en su caso coordinación del asesoramiento) en materia de técnicas de trabajo intelectual.
- 1.11. Coordinar la planificación de la orientación sexual.
- 1.12. Conocer las expectativas académico-profesionales más generales en el grupo.
- 1.13. Proporcionar información escolar: estudios, becas...
- 1.14. Proporcionar información profesional.
- 1.15. Propiciar un clima de confianza.

2. TAREAS DEL TUTOR CON LOS ALUMNOS CONSIDERADOS INDIVIDUALMENTE.

- 2.1. Conocer los antecedentes académicos de cada alumno.
- 2.2. Conocer la capacidad del alumno: Nivel mental, aptitudes, atención, memoria, imaginación...
- 2.3. Conocer las dificultades del alumno en el aprendizaje, y en su caso, orientar o coordinar la orientación de las acciones correctoras.
- 2.4. Conocer las condiciones físicas y psicofísicas del alumno.

- 2.5. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con la media del grupo. Y seguimiento a lo largo del curso.
- 2.6. Conocer el rendimiento de cada uno en comparación con su capacidad. Y seguimiento a lo largo del curso.
- 2.7. Conocer intereses, aspiraciones e ideales del alumno, en especial académico-profesionales.
- 2.8. Conocer -y en su caso actuar sobre- la actitud del alumno ante el trabajo escolar y el centro docente.
- 2.9. Conocer el nivel de integración del sujeto en el grupo y, si es preciso, ayudar a su integración. Procurar a su vez que con la ayuda del grupo adquiera el alumno una idea objetiva de sí mismo.
- 2.10. Conocer su personalidad, carácter, tono de vida...
- 2.11. Conocer su tipo de relación con las cosas y consigo mismo.
- 2.12. Conocer sus actividades fuera del centro docente, incluida su vida familiar.
- 2.13. Orientar al alumno en sus elecciones de las actividades no docentes (extraescolares, complementarias y de tiempo libre) a realizar por éste en el centro docente.
- 2.14. Ayudar (orientar) al alumno que termina, en su elección académico-profesional.
- 2.15. Llevar al día y custodiar el expediente del alumno.

3. TAREAS DEL TUTOR EN RELACION CON LOS DEMAS PROFESORES.

- 3.1. Coordinar las sesiones de evaluación.
- 3.2. Conseguir la información útil que puedan proporcionarles anteriores tutores del mismo grupo.

- 3.3. Informar a los demás profesores del equipo docente acerca de las características de los alumnos.
- 3.4. Recoger observaciones de los demás profesores del equipo docente sobre los alumnos, como grupo y como individuos.
- 3.5. Tratar con los demás profesores problemas académicos, disciplinarios, etc., individuales y del grupo.
- 3.6. Programar con los demás profesores las actividades de recuperación y en especial los "trabajos para casa".
- 3.7. Coordinar las ayudas y orientaciones propias con las de los demás profesores del alumno en relación al tiempo de ocio y actividades extraescolares.
- 3.8. Propiciar un ambiente de equipo entre los profesores del grupo de alumnos.

4. TAREAS DEL TUTOR EN RELACION CON LOS ORGANOS DE DIRECCION DEL CENTRO.

- 4.1. Estructurar con los coordinadores de nivel y de etapa y en su caso con el jefe de estudios, la mutua coordinación en las actividades que les afectan.
- 4.2. Hacer sugerencias a los órganos de dirección sobre necesidades de los alumnos.
- 4.3. Transmitir a los órganos de dirección las sugerencias que hacen los padres, los profesores y los mismos alumnos en las reuniones con el tutor.
- 4.4. Tratar los casos especiales con el órgano de dirección que corresponda.
- 4.5. Canalizar a través de Secretaría la documentación correspondiente a los alumnos.

5. TAREAS DEL TUTOR EN RELACION CON LOS PADRES DE LOS ALUMNOS.

- 5.1. Informar a los padres sobre aspectos de la vida del centro docente y en especial del propio servicio de tutoría.
- 5.2. Recoger la información que los padres pueden proporcionar con vistas a un mejor conocimiento del alumno.
- 5.3. Conocer el ambiente familiar del alumno a través del contacto con los padres.
- 5.4. Informar periódicamente a los padres sobre la conducta del alumno y especialmente sobre su rendimiento académico según los criterios suficiente/insuficiente, y satisfactorio/insatisfactorio.
- 5.5. En determinados casos influir ante los padres en orden a propiciar el cambio en ciertos elementos de la vida familiar que estén condicionando negativamente la conducta y el rendimiento del alumno, o dificultando una correcta opción escolar o profesional.
- 5.6. Recibir y canalizar sugerencias o reclamaciones de los padres.
- 5.7. Favorecer una actitud positiva de los padres hacia el centro docente.

Por su parte la revista *Experiencias Pedagógicas*⁵³ señala lo siguiente:

Tareas que corresponden al tutor.

En el cuestionario se enumeraban una serie de tareas que cada uno debía marcar con un número según la importancia que les daba. En la descripción de funciones del tutor se encontró mayor coincidencia entre padres y alumnos que entre éstos y los tutores. Lo cual quiere decir que los tutores tienen una idea distinta de lo que han de hacer a la que tienen padres y alumnos. He aquí las tareas escogidas por orden de importancia.

PADRES

1. Tener asambleas con el grupo de alumnos y ayudar al grupo.
2. Servir de intermediario entre alumnos y profesores.
3. Orientar profesionalmente a los alumnos.
4. Controlar la marcha académica de los alumnos.
5. Orientar a los padres en la educación de los hijos.
6. Controlar la disciplina del grupo.
7. Ayudar a resolver los problemas personales de los alumnos.
8. Orientar sobre la forma de estudiar.
9. Coordinar a los profesores del grupo.
10. Orientar a los que tienen que hacer recuperación.
11. Organizar actividades extraescolares.

ALUMNOS

1. Tener asambleas con el grupo de alumnos y ayudar al grupo.
2. Orientar profesionalmente a los alumnos.
3. Servir de intermediario entre alumnos y profesores.
4. Ayudar a resolver los problemas personales de los alumnos.
5. Orientar sobre la forma de estudiar.
6. Controlar la marcha académica de los alumnos.
7. Orientar a los padres en la educación de sus hijos.

8. Orientar a los que tienen que hacer recuperación.
9. Coordinar la disciplina del grupo.
10. Coordinar a los profesores del curso.
11. Organizar actividades extraescolares.

PROFESORES TUTORES

1. Tener asambleas con el grupo
2. Ayudar a resolver los problemas personales de los alumnos
3. Controlar la marcha académica de los alumnos.
4. Coordinar a los profesores del curso.
5. Orientar profesionalmente a los alumnos.
6. Orientar a los padres en la educación de sus hijos.
7. Servir de intermediario entre alumnos y profesores.
8. Orientar sobre la forma de estudiar.
9. Organizar actividades extraescolares.
10. Orientar a los que tienen que hacer recuperación.
11. Controlar la disciplina del grupo.

Otra conclusión clara es que para todos la tarea más importante es la orientación grupal. La ponen en primer lugar el 26% de padres, el 33% de alumnos y el 27% de profesores. Lo cual exigiría que el tutor estuviera preparado fundamentalmente para las técnicas grupales.

González Temprano⁵⁴, también toca en su trabajo este punto. Veamos las respuestas de los alumnos de 3º y 2º de BUP.

"Indica tres actividades o funciones que debe realizar el tutor profesor".

Respuestas dadas por los alumnos de 3º (N = 387).

% de Respuestas

Representar y defender a los alumnos	21,31
Interesarse preocuparse por los alumnos	14,74
Ayudar a los alumnos	10,76
Resolver los problemas de la clase	8,71
Intermediario de los alumnos prof. y dirección	7,64
Burocráticas	6,45
Conocer a los alumnos	4,84
Hablar con los alumnos	4,19
Aconsejar orientar educar	3,76
Coordinar dirigir	3,76
Organizar charlas actividades extraescolares	3,12
Informar a los alumnos	2,58
Compenetrarse comprender a los alumnos	2,15
Informar relacionarse con los padres	1,39
Buen profesor enseñar	1,29
Estimular	0,43
Discutir asuntos con los alumnos	0,32
Ser duro	0,32
Castigar	0,21
Aceptar las opiniones del alumnado	0,10
Consultar a los alumnos	0,10
Corregir defectos a profesores y alumnos	0,10
Discutir notas	0,10
Fiarse de los alumnos	0,10
Es imposible que represente a los alumnos	0,10
Luchar contra la represión	0,10
No debe haber tutor	0,10
No llamar a casa	0,10
No ser Jefatura	0,10
Pensar	0,10
Realizar lo propuesto por los alumnos que sea razonable	0,10
Reunirse con los alumnos	0,10
Ser amigo	0,10
Ser vanguardista	0,10
Hacer terapia de grupo	0,10
Ver oír y callar	0,10

Las funciones o actividades atribuidas por nuestros alumnos de tercero al tutor se pueden resumir, pese a la dispersión dada, a las siguientes: defender, ayudar, preocuparse, resolver los problemas de la clase, representar y medir y realizar las

actividades burocráticas propias. Parece, por tanto, evidente que nuestros alumnos buscan en su tutor una persona que principalmente les defienda, se preocupe de ellos, les ayude. No hay más que fijarse en los porcentajes de alumnos que han dado tales respuestas.

Respuestas dadas por los alumnos de 2º (N = 160).

	% de Respuestas
Representar y defender a los alumnos	18,91
Ayudar a los alumnos	13,75
Interesarse, preocuparse	12,28
Aconsejar, orientar, educar	7,61
Intermediario: alumnos, profesores y direcc.	7,12
Hablar con los alumnos	5,89
Resolver los problemas de la clase	5,65
Coordinar, dirigir	5,40
Comprender a los alumnos	4,17
Discutir los problemas del curso	1,71
Confiar en el alumno	0,98
Informar a los alumnos	0,98

	% de Respuestas
Estimular	0,73
Ser amigo	0,73
Organizar actividades extraescolares	0,49
Echar broncas a los alumnos	0,49
Hacerse respetar	0,49
Aguantar	0,24

Como podrá comprobarse pocas son las diferencias habidas con las respuestas de sus compañeros de 3º, máxime si se tiene en cuenta la diferencia del número de alumnos encuestados. Sigue perfilándose un tutor cuyas actividades principales deben ser: defender, ayudar, preocuparse, representar y mediar".

De las últimas aportaciones avaladas por datos, habría que señalar algunas cuestiones.

Tener asambleas con el grupo de alumnos y ayudar al grupo será la tarea primordial que se obtiene de la consulta realizada en Colegios Privados Concertados del Hogar del Empleado por la revista Experiencias Pedagógicas. Claramente se demanda una atención al grupo.

Por contra, en la consulta efectuada en el I.N.B. Ramiro de Maeztu de Madrid, se obtienen datos distintos de los anteriores: preocupación por los alumnos, y defender y representar a los alumnos.

Opina Valdivia⁵⁵ que la función del tutor es, respecto al individuo, conocer su estado de salud física y mental. Ver la inteligencia y aptitudes escolares que tienen, su nivel de rendimiento escolar. Los rasgos fundamentales de su personalidad. Su concepto personal como estudiante. Logros anteriores en el campo escolar. Enseñarle técnicas de estudio y supervisar sus planes de trabajo. Saber sus aficiones y gustos. El nivel de participación e integración en el grupo, y ayudar en las dificultades personales, sociales

y escolares.

Respecto al grupo: conocer la cohesión del grupo, relaciones interpersonales, actitudes generales del grupo respecto al trabajo escolar, aspiraciones y temores del propio grupo, rendimiento grupal en diferentes materias, orientar y facilitar la dinámica del grupo en un clima de trabajo y libertad, proporcionar métodos de trabajo, facilitar información sobre estudios y becas, y ayudar a resolver los conflictos que se les puedan ir planteando.

Por su parte Artigot⁵⁶, dirá que ante todo orientación, ayudar a analizar problemas en abierto diálogo con sus alumnos. Se debe ocupar de la integración de alumnos en lo referente a su escolaridad, vocación y personalidad. Su labor comprende los contactos personales, entrevistas colectivas, relaciones muy cercanas con los alumnos. Puesto de unión entre padres y centro; establecer contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y personal docente. Con él se organizan las actividades complementarias, opciones y enseñanzas de recuperación.

Las funciones tutoriales en la legislación.

González Temprano⁵⁷, hace una síntesis hasta los años 80 de las funciones que el aparato legislativo ve:

"En la Orden de 16 de noviembre de 1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos (BOE de 25/11/70), se le encomienda al tutor "orientar la evaluación de su grupo y mantener contacto con las familias de sus alumnos" (art. 3º). Además, le corresponde al tutor "de acuerdo con el coordinador del curso" la convocatoria y organización de las sesiones de evaluación: "el tutor preside, orienta el trabajo del equipo, redacta el acta correspondiente y dispone de lo necesario para la oportuna comunicación a los familiares" (art. 6,3). Por último, "el tutor es responsable de la custodia de los registros personales de los alumnos de su grupo (art 7,2).

Pasamos a lo legislado en un documento más actual y de mayor rango legal: El

Real Decreto 264/1977 de 21 de Enero, por el cual se aprueba el reglamento orgánico de los INB ("BOE" de 28/11/77).

Al hablar en este Real Decreto de las misiones que corresponden a los Profesores de INB nos dice en su artículo 20 b: "asumir la tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren". "El tutor (art. 23,1) será nombrado por el MEC de entre los profesores del grupo a propuesta del Director del Centro y de conformidad con el informe del Jefe de Estudio". Pero es en el mismo artículo 23,2 donde se especifica la misión principal del tutor: "Es la de coordinar la labor educativa del profesorado del grupo y guiar a los alumnos hacia los objetivos propuestos en los distintos aspectos de la educación, especialmente los relativos al grado de madurez personal y orientación vocacional. Le corresponde, finalmente, la formación y custodia del extracto del Registro personal de los alumnos y la relación con éstos y sus familiares".

La funciones encomendadas al tutor en este decreto ley están, a nuestro juicio, expuestas de forma más clara y son mucho más amplias y ambiciosas que las establecidas en la orden del 16/11/70".

Benavent⁵⁸, partiendo de la legislación vigente y de gran aparato bibliográfico actual sobre el tema, estructura, hecho el análisis de contenidos, las funciones del tutor en estos cuatro sectores:

1) Funciones en relación con los alumnos considerados como personas. 2) Funciones en relación con los alumnos considerados como grupo. 3) Funciones en relación con el equipo educador y 4) Funciones en relación con la familia. Las 87 tareas o prevariables agrupadas en los cuatro vectores quedaron reducidas por afinidades lógicas a 16. Sometidas éstas al análisis dimensional (método simplificado del análisis factorial del Profesor Secadas) se obtuvieron las siguientes:

1) Educador del grupo de alumnos. 2) Mediador entre equipo educador, alumnos y familias. 3) Canaliza, coordina, participa y fomenta el espíritu de equipo entre el profesorado. 4) Orientador de sus alumnos. 5) Conductor del grupo de alumnos. 6) Realiza tareas administrativas y burocráticas.

Creemos que tanto la legislación como la figura del tutor ideal de los estudiosos de la materia apuntan más directa y principalmente a una relación tutor-alumno que a la de tutor-grupo de nuestros alumnos.

Pintado Robles⁵⁹ cita las Orientaciones Pedagógicas respecto a la tutoría "Se le encomienda el conocimiento de cada uno de los alumnos en todos los aspectos de su personalidad y la inmediata relación con los mismos alumnos y con el personal docente. Es el Tutor quien establece los contactos con los padres, con el departamento de orientación, equipo directivo y los demás profesores. Con él se organizan las actividades complementarias, opciones, enseñanzas de recuperación, etc."

Recientemente del documento *"La Orientación educativa"* MEC 1990, se pueden señalar:

Funciones del tutor con los alumnos:

- a) Facilitar la integración de los alumnos en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- b) Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los alumnos para detectar las dificultades y las necesidades especiales, al objeto de articular las respuestas educativas adecuadas y recabar, en su caso, los oportunos asesoramientos y apoyos.
- d) Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y asesorar sobre su promoción de un ciclo a otro.
- e) Favorecer los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y profesional de los alumnos.
- f) Fomentar en el grupo de alumnos el desarrollo de actitudes participativas tanto en el centro como en su entorno sociocultural.

Entre las posibles tareas y actividades para realizar esas funciones, están las de:

- Organizar actividades de "acogida" a principio de curso, sobre todo para los alumnos

que llegan al centro por primera vez. Son actividades especialmente necesarias con los alumnos que pasan de un centro de Primaria a uno de Secundaria, para anticiparse a los problemas de adaptación derivados a veces de la incorporación a una nueva etapa educativa y a un centro donde conviven alumnos de un amplio y complejo tramo de edades.

- Comentar a principio de curso con los alumnos la Carta de derechos y deberes (Real Decreto 1.443/1.988 de 28 de octubre) y el Reglamento de Régimen Interior e informarles sobre el funcionamiento del Centro.

- Explicarles las funciones y tareas de la tutoría, dándoles la oportunidad de participar en la programación de actividades.

- Conocer la situación de cada alumno en el grupo, en el centro y en su entorno familiar y social, e intervenir para favorecer la integración escolar y social en los casos que lo sea necesario.

- Conocer la dinámica interna del grupo e intervenir, si fuese necesario, para recomponer dicha dinámica. El sociograma, la observación sistemática y otras técnicas grupales serán de gran utilidad para obtener información sobre el nivel de cohesión o desintegración del grupo, los líderes, subgrupos, pandillas, alumnos aislados o rechazados, etc.

- Recabar información sobre los antecedentes escolares y la situación personal, familiar y social de cada alumno a través de informes de los años anteriores, informaciones de otros tutores y profesores, cuestionarios iniciales, entrevistas, observaciones...

- Analizar con los demás profesores las dificultades escolares de los alumnos debidas a deficiencias instrumentales, problemas de integración y otros, para buscar, si procede, los asesoramientos y apoyos necesarios.

- Favorecer en el alumno el conocimiento y aceptación de sí mismo, así como la autoestima, cuando ésta se vea disminuida por fracasos escolares o de otro género.

- Estimular y orientar al grupo de alumnos para que planteen sus necesidades, expectativas, problemas y dificultades y para que ellos mismos se organicen con objeto

de proponer soluciones y líneas de actuación.

- Celebrar asambleas con los alumnos para preparar las sesiones de evaluación y para comentar y tomar decisiones tras el resultado de las mismas.
- Profundizar en el conocimiento de las aptitudes, intereses y motivaciones de cada uno de los alumnos para ayudarles en la toma de decisiones sobre su futuro educativo y profesional.
- Analizar con los alumnos las ventajas e inconvenientes de las distintas opciones de itinerarios educativos y profesionales, examinando las que mejor se ajustan a sus posibilidades y sus preferencias, qué relación guardan entre sí y qué repercusiones tienen en las salidas profesionales futuras.
- Colaborar con el profesor orientador, con el Departamento de Orientación y con otros profesores para facilitar a los alumnos de los últimos ciclos contactos y experiencias directas con el mundo del trabajo, conocimiento de otras opciones y centros educativos y, en general, experiencias y conocimientos del entorno.
- Promover y coordinar actividades que fomenten la convivencia, la integración y la participación de los alumnos en la vida del Centro y en el entorno: elección de representantes, fiestas y excursiones, actividades culturales y extraescolares, etc.

Con los profesores son funciones del tutor:

- a) Coordinar el ajuste de las programaciones al grupo de alumnos, especialmente en lo referente a las respuestas educativas entre necesidades especiales y/o de apoyo.
- b) Coordinar el proceso evaluador que llevan a cabo los profesores del grupo-clase, así como, en general, la información acerca de los alumnos que tienen varios profesores.
- c) Posibilitar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del proyecto educativo del centro y, en su caso, del Departamento de Orientación.

Como tareas y actividades para realizar esas funciones, pueden señalarse:

- Consensuar con el equipo educativo un plan de acción tutorial para todo el curso, tratando de precisar cuál es el grado y modo de implicación de los profesores y cuáles los aspectos que de forma específica y prioritaria atenderá el tutor.
- Adquirir una visión global sobre la programación, objetivos y aspectos metodológicos de las distintas áreas o materias.
- Mediar con conocimiento de causa en posibles situaciones de conflicto entre alumnos y profesores e informar debidamente a los padres.
- Recoger informaciones, opiniones y propuestas de cada uno de los profesores sobre cualquier tema que afecte al grupo o a algún alumno en particular.
- Transmitir a los profesores todas aquellas informaciones sobre los alumnos que les puedan ser útiles para el desarrollo de sus tareas docentes, evaluadoras y orientadoras.
- Preparar, coordinar y moderar las sesiones de evaluación procurando que su desarrollo se ajuste a los principios de la evaluación continua, formativa y orientativa que se propugnan para todas las fases del proceso evaluador.
- Establecer cauces de colaboración con los demás tutores, sobre todo, con los del mismo curso o ciclo, a la hora de marcar y revisar objetivos, preparar actividades y materiales, y coordinar el uso de los medios y recursos disponibles.

Con los padres son funciones del tutor:

- a) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres, que faciliten la conexión entre el Centro y las familias.
- b) Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- c) Informar a los padres de todos aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.

Tales funciones puedan llevarse a cabo mediante estas tareas y actividades:

- Reunir a los padres al comienzo del curso para informarles sobre las horas de visita, los horarios de los alumnos, la composición del equipo educativo, el calendario de evaluaciones, las normas sobre el control de asistencia. En esta primera reunión también se deben comentar ante los padres las características de la edad y del nivel escolar en que se encuentran sus hijos, así como los objetivos y actividades de la tutoría.
- Conseguir la colaboración de los padres en relación con el trabajo personal de sus hijos: organización del tiempo de estudio en casa y también del tiempo libre y de descanso.
- Preparar visitas a empresas, servicios, lugares de ocio, etc., con la colaboración de los padres. No pocas veces los centros tienen serias dificultades para encontrar empresas o servicios para organizar sus prácticas o sus visitas. Las Asociaciones de padres pueden facilitar interesantes contactos, sobre todo, con medianas y pequeñas empresas. En este sentido, los tutores podrían también aprovechar la oportunidad de invitar a ciertos padres a que se acerquen al centro y den charlas de información profesional a los alumnos de Secundaria.
- Tener entrevistas individuales con los padres, cuando ellos las soliciten o el tutor las considere necesarias, anticipándose a las situaciones de inadaptación escolar.
- Coordinar grupos de discusión sobre temas formativos de interés para los padres con miras a la educación de sus hijos. Cuando estos temas rebasen la preparación del tutor, éste puede pedir la colaboración del profesor orientador o del Equipo Interdisciplinar del sector.
- Tener, al menos, tres reuniones con los padres a lo largo del curso: una al comienzo y las otras dos después de la primera y tercera evaluación. Estas reuniones servirán para intercambiar información y analizar con ellos la marcha del curso. Si se preparan cuidadosamente con una carta de convocatoria afectuosa y personal y un orden del día atractivo y sugerente, tienen muchas posibilidades de ser un éxito, máxime si se explica adecuadamente a los alumnos los fines de la reunión y son ellos los que animen a sus padres a asistir.

Del documento "Orientación y tutoría" Secundaria Obligatoria MEC. (1992), se puede extraer lo siguiente:

El tutor de grupo y sus funciones.

La concepción de la orientación como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma -en forma de acción tutorial- a alguno de los profesores de cada grupo de alumnos. La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento complejo de los centros de Secundaria, son razones suficientes para determinar la figura del tutor.

En consecuencia, resulta necesario que algún profesor, además de sus responsabilidades de área, asuma de modo formal e institucional funciones tutoriales de las que, por otra parte, el resto de los docentes no pueden quedar eximidos.

También, en coherencia con ello, en la ESO, es preciso que algunas de las actividades de tutoría y orientación queden determinadas en el horario escolar en forma de "hora de tutoría".

El tutor forma parte de un equipo docente. Debe existir cooperación entre cada tutor de un grupo y los demás tutores del centro. La coherencia y la continuidad en los planteamientos educativos es, esta etapa y siempre, un imperativo de primer orden.

Como funciones del tutor, se señalan 7.

- . facilitar la integración de los alumnos en su grupo.
- . contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- . atender y anticiparse a las dificultades más generales de aprendizaje de los alumnos.
- . colaborar con el Departamento de Orientación de las adaptaciones curriculares y la intervención específica con los alumnos que las necesiten.
- . coordinar el proceso de evaluación de alumnos y, teniendo en cuenta los informes de

otros profesores, adoptar la decisión acerca de su promoción de un ciclo a otro.

. coordinar con los demás profesores del grupo docente la coherencia de la propia Programación y de la práctica docente con el Proyecto educativo, el Proyecto curricular y la Programación anual del centro.

. contribuir a la cooperación educativa entre el profesorado y los padres de los alumnos.

Como actividades tutoriales, propone el citado documento:

La Administración educativa no ve conveniente establecer con carácter normativo las actividades tutoriales a través de las cuales las funciones, que sí puede establecer, se desarrollan.

En este caso se trata de confiar al propio profesor tutor su propia programación tutorial.

Sugieren 18 actividades tutoriales:

- entrevistas individuales
- jornadas de acogida
- principio de curso, hablar de derechos y deberes de alumnos.
- funciones y tareas que el tutor va a llevar adelante.
- asambleas, etc., etc.

Es preciso que el tutor planifique las actividades específicamente tutoriales que va a llevar a lo largo del curso.

Esa planificación ha de plasmarse en un programación semejante a otras programaciones docentes: con libertad y bajo su responsabilidad, pero en el marco del Proyecto curricular.

La responsabilidad de programar la acción tutorial ha de hacerse en el marco de

objetivos educativos comunes, cuya concreción corresponde al centro como institución.

Por último Madrid, M.⁶⁰ señala las siguientes funciones:

Con los alumnos:

Individualmente:

- Conocer a cada uno de sus alumnos: en su dimensión física, psicológica, escolar y social.

- Ayudar al alumno en sus problemas escolares y profesionales: asesoramiento en el uso de técnicas de trabajo, apoyo en las dificultades escolares y asistencia en las elecciones académico-profesionales.

- Asesorar al alumno en sus problemas personales.

- Custodiar los registros personales.

En el grupo.

- Conocer el grupo de alumnos: su grado de integración, su dinámica interna, su dinámica externa.

- Estimular la vida del grupo.

- Ayudar al grupo en sus problemas escolares: análisis de la marcha académica, montaje de seminarios de información, de seminario de técnicas de trabajo intelectual y comentario al grupo de las sesiones de evaluación.

- Asesorar al grupo en sus problemas personales.

Con los profesores.

- Coordinación con los tutores de otros grupos.

- Informar y recabar información sobre las características del alumnado de su grupo, a título individual y a nivel general.

- Coordinar las sesiones de evaluación de su grupo.
- Planear con los otros tutores las actividades de recuperación, en especial los trabajos de casa.
- Coordinar la actuación de los profesores en los seminarios de técnicas de trabajo, etc.
- Coordinar las actuaciones orientadoras de los diferentes miembros del equipo de profesores.

Con los padres.

- Informar a los padres sobre las características generales del centro, así como de aspectos concretos que afecten a su grupo de alumnos.
- Informar y recoger información sobre los alumnos.
- Solicitar información sobre las características del medio familiar en orden a propiciar cambios de actitudes ante determinados problemas escolares, profesionales o personales.
- Informar periódicamente a las familias de la conducta y del rendimiento del alumnado.
- Canalizar sugerencias y reclamaciones de los padres.
- Propiciar una actitud general positiva de los padres hacia el centro.

Con el centro.

- Colaborar estrechamente con todos los Departamentos y en especial con el Departamento de Orientación.
- Informar al jefe de estudios acerca de los problemas importantes o de interés general planteados por los alumnos o sus padres.
- Colaborar en el establecimiento de los sistemas de autocontrol de los alumnos.

- Comunicarse con los profesores para obtener datos sobre algún alumno o para apuntar o acordar la línea de acción educativa conveniente.

12. Técnicas de tutoría.

Las técnicas, fundamentalmente grupales, son uno de los aspectos que dentro de la estructura tutorial, más recelo dan, sobre todo, a los tutores que empiezan.

Fundamentalmente estos recelos son debidos, o porque no han sido utilizadas previamente y siempre hay un cierto miedo a lo desconocido, o porque "eso son cosas del psicólogo".

Parece evidente que la utilización adecuada de las técnicas es un importante resorte a la hora de facilitar el trabajo al tutor, tanto en sentido individual como grupal.

La dificultad inicial posiblemente radique en que el tutor previamente no las ha utilizado. Parece poco adecuado el haber leído en un libro una serie de técnicas y seguidamente tratar de experimentar sin ningún tipo de control o seguimiento.

El objetivo de este punto es tratar de ver las variables que condicionan una mejor utilización de las técnicas que comentamos.

Nos detendremos, fundamentalmente, en las técnicas grupales por ser las que más utiliza el tutor.

No obstante, habría que señalar, que en la encuesta que presentamos al final de este trabajo, las técnicas no serán una de las cuestiones que más se exija al tutor.

En la tutoría, las técnicas son un medio, para tratar de conseguir unos objetivos o fines. Deben, por tanto, estar supeditadas a estos objetivos establecidos en la programación.

Artigot⁶¹ habla de que el tutor deberá tener conocimientos serios y profundos, sistematizados y críticamente incorporados sobre pedagogía, didáctica especializada, organización o administración escolar. En cuanto a las técnicas individuales destacará

la entrevista.

Por su parte Sánchez⁶² dará una importancia grande dentro de la labor tutorial a la sociometría y a las técnicas de trabajo en grupo. Opina que "las técnicas de trabajo en grupo son distintas fórmulas para organizar eficazmente el trabajo cuando éste ha de realizarse con la participación de varias personas.

El valor de las técnicas de grupo radica en que:

a. Facilitan la participación de todas las personas afectadas. A veces la simple consecución de la participación es un objetivo tan importante como el resultado del trabajo.

b. En determinadas ocasiones, el hecho de trabajar en grupo implica una mejora real en el resultado o producto de trabajo".

Las técnicas de trabajo en grupo, continúa Sánchez, no son intercambiables entre sí. Cada una de ellas resulta más rentable en un determinado contexto.

Son muchas las variables que definen ese contexto:

1. En primer lugar los objetivos. Qué se pretende con el empleo de la técnica de trabajo en grupo de que se trate.

2. Experiencia o adiestramiento que el grupo tenga de trabajar con técnica de trabajo grupal.

3. El tamaño del grupo.

Podemos describir algunas situaciones que pongan de manifiesto la posibilidad de utilización rentable de técnicas de trabajo en grupo por el tutor. En efecto, la tutoría implica situaciones en que esos grupos -alumnos, profesores, padres- han de emitir información, recibirla desde el exterior, tomar decisiones, profundizar en alguna información, etc:

- El grupo quiere recoger dudas, sugerencias o propuestas al tutor (para que éste les aclare el funcionamiento mismo de la tutoría, para que éste recoja y eleve

a los órganos de gobierno del centro docente dichas propuestas...): Equipos rápidos, foro, comisión, grupos de discusión, estudio de documento técnico (esta última técnica, por ejemplo si se tratase de propuestas sobre el reglamento del centro...), etc.

- El tutor desea organizar actividades de información escolar (estudios, becas...), información profesional, orientación sexual, etc.: Simposio, panel informativo, mesa redonda, entrevista, interrogatorio por un papel, etc., que pueden completarse con foro, equipos rápidos...

- A efectos de técnicas de trabajo en grupo, son asimilables, en parte, las situaciones en que el tutor reúne a los padres para informarles sobre aspectos de la vida del centro, del mismo servicio de tutoría..., o cuando se desea recibir del grupo de padres sus opiniones y sugerencias sobre cualquier aspecto relacionado con el grupo-clase de referencia, modificaciones en el funcionamiento del centro docente, etc.

- Las actividades extraescolares, a través de la enorme gama de situaciones que comprenden, proporcionan ocasiones para utilizar prácticamente todas las técnicas de trabajo en grupo.

- Será la técnica de pequeño grupo de discusión, la más utilizada por el tutor en sus reuniones con los demás profesores relacionados con el grupo de alumnos de tutoría: en sesiones de evaluación, en reuniones para discutir los problemas académicos o disciplinarios de ese grupo, etc.

A la hora de utilizar una técnica de grupo, sea con fines de enseñanza o con fines de orientación, conviene que el profesor-tutor se formule, al menos, estas cuatro preguntas:

- 1) ¿Qué objetivos de conocimiento, o actitudes o comportamientos necesitan alcanzar mis alumnos?.
- 2) ¿Qué número de alumnos van a participar en la sesión de Dinámica de

Grupo?.

3) ¿En qué ambiente material, con qué material cuento?.

4) ¿Cuales son los temas en torno a los cuales girará la sesión de dinámica de grupos?.

En función de las respuestas que el tutor dé a estas preguntas sabrá qué técnica de grupo utilizar y con qué objetivo. Porque:

- No todas las técnicas sirven para todos los objetivos.
- No todas las técnicas se pueden utilizar con todo tipo de alumnos.
- No todas las técnicas se pueden utilizar sin material adecuado.
- No se puede olvidar que la técnica es un medio, no un fin.

La técnica como tal es un instrumento útil en manos del tutor, pero es éste quien ha de tener muy claros los fines que persigue y, en función de ellos, seleccionar la técnica más adecuada.

No olvidemos que las técnicas de grupo aprovechan las leyes que rigen al grupo con fines educativos (enseñanza + socialización) y terapéuticos.

Román y Pastor⁶³ dedican la segunda de las tres partes en que dividen su libro sobre tutoría, a las técnicas que puede usar el tutor en su quehacer.

"Veremos, -dicen-, una serie de instrumentos que consideramos útiles al profesor-tutor tanto para la fase de conocer (a sus alumnos, a las familias, etc.) como para la de transformar (resolver o ayudar a resolver situaciones problemáticas, problemas individuales...)

Unos instrumentos son más útiles que otros, son más manejables unos que otros, pero todos reclaman una gran necesidad de "experienciación" y, después de tener experiencia, "experimentación". Como instrumentos que son, todo depende de la intención del instrumentador. Por ello debe mantenerse la debida precaución, prudencia y huida del dogmatismo".

De cada una de las técnicas que podemos poner en práctica debemos tener claro:

- a. Objetivos que persigue, para qué sirve.
- b. Cuándo y con quién utilizarla.
- c. Pasos concretos que hay que seguir para ponerla en práctica.

De alguna manera, Illueca⁶⁴ remarca las ideas anteriores diciendo que la actitud y formación del profesor, el modo de establecer comunicación con los alumnos, de tratar de favorecer la cohesión de la clase, de crear un equilibrio entre la dimensión individual y social del alumno, son base de toda acción educativa. El profesor, más que servir a las técnicas docentes, debe servirse de ellas a través de un auténtico dominio de las mismas.

Román y Pastor⁶⁵, antes de pasar a darnos una serie de técnicas, hacen un pormenorizado estudio del aula como grupo pequeño, influencia del grupo sobre el individuo, pautas de acción para analizar un grupo aula (conocer), pautas de acción para hacer del aula un grupo (transformar).

En la enumeración de técnicas de grupo útiles al profesor tutor, señalan las siguientes :

- Mesa redonda
- Symposium
- Panel
- Forum
- Debate dirigido
- Entrevista colectiva
- Seminarios
- Phillips 6/6

- Discusión
- Comisión
- Rotación ABC
- Parejas II
- Centro de Plaza

Puente⁶⁶ señala como técnicas que debe conocer el tutor:

- Entrevistas individuales
- Dinámica de grupo
- Cursos como "saber estudiar", "orientación profesional".

Todo este encuadre teórico que acabamos de realizar tendrá su verificación práctica en la encuesta que presentaré en la segunda parte; allí se podrá constatar si la importancia que los teóricos dan a determinados puntos como la orientación, tiene su constatación práctica en la opinión de padres, profesores y alumnos.

NOTAS

1. Artigot, M.: (1973). La tutoría. ICE de la Uni. complutense. Instituto de Pedagogía de CSIC. Madrid. p. 17-19.
2. Puente, F.: (1980). "Imagen, estructura y funciones del tutor". En Rev. Padres y Maestros. Octubre. p. 16.
3. Sánchez, S.: (1979). La tutoría en los centros docentes. Madrid. Ed. Escuela Española.
4. Román, J. M. y Pastor, E.: (1979). La tutoría. Ed. CEAC. Barcelona. p. 35.
5. García C. y Sanjuan, S.: (1969). "La exploración psicológica del alumnos en el trabajo del tutor o preceptor". En Rev. de Psicología General y Aplicada. vol XXIV. n° 99-100. p. 807.
6. Benavent, J. A. Los programas de orientación en la Enseñanza Media. op. ci. p. 467.

7. Pintado Robles, J.: (1973). "La tutoría en EGB". En La escuela en acción. Abril. p.4.
8. Hernandez Carrillo, A.: (1973). "La tutoría educativa". En La escuela en acción. Abril. p.6.
9. Lázaro, A. (1978): "El equipo orientador". En Bordón. n° 122. Marzo-Abril. p. 97-103.
10. Lázaro. o.c. 85.
11. Lázaro. o.c. 95-96.
- 12 Educadores, n° 86, p. 28-31.
13. Lázaro, A. y Asensi, J.: (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid. Narcea.
- 14 Sánchez, S. o.c. p. 47.
15. Cfr. Escolano, A. (1976). "Nuevas perspectivas en los estudios sobre Orientación". En Rev. Vida Escolar. n° 185-186. Madrid. p.8.
16. Experiencias Pedagógicas. n° 4. p. 23.
17. Orden 16-11-1970. BOE. 25-11-70. II.A. Tercera.
18. Experiencias Pedagógicas. (1977). n° 4. p. 20. Marzo.
19. Sánchez, S. o.c. p. 52-53.
20. Puente, F. de la: o.c. p. 14.
21. González Temprano, J. A.: (1978). "El tutor ideal de nuestros hijos". En Rev. Ciencias de la educación. n° 94. p. 269.
22. Hernández Carrillo, A.: (1973). "La tutoría educativa". En La escuela en acción. Abril. p. 7.
23. Cfr. Artigot, o.c. 22.36
24. Gay, G., Montón, F. J. y Soler, L.: (1971). Organización y dinámica de un centro educativo. Luis Vives. Zaragoza. p. 80-81. Esta misma experiencia es citada por Román y Pastor, o.c. 131-133.
25. Sánchez, S. "La tutoría en los centros". o.c. p. 46-47
26. Cfr. Román y Pastor, o.c. p. 126-131.
27. Experiencias Pedagógicas. (1977). n° 4. p. 19-23.
28. Bertrán, Q. J. o. c. p. 203
29. Cfr. Repeto, T. E. "La empatía en el cambio constructivo de comportamiento y de personalidad". o.c. p. 99.
30. Repeto, T. E. "La empatía, factor decisivo..." o.c. p. 299-300.

31. Román y Pastor. o.c. p. 133-137.
32. González Temprano, J. A. o. c. pp. 269-281.
33. Cfr. González Temprano, o.c. p. 281.
34. Benavent, J. A.: (1977). "La figura del tutor en la EGB". En *Rev. Ciencias de la Educación*. n° 92. p. 567-571.
35. Madrid, M. (1988). "El tutor en la legislación". en La Escuela en acción. n° 10488. pp. 6-8.
36. Fuente o.c. p. 15
37. Sánchez, o.c. p. 47.
38. Cfr. Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 102. (1970).
39. Sánchez, o.c. p. 52.
40. Román y Pastor, p. 12-13.
41. Artigot, o.c. p. 13-14.
42. Román y Pastor, o.c. p. 364, citando a Artigot.
43. Román y Pastor, o.c. p. 363 citando a Alvarez, M. I. y García Hoz, V.
44. Román y Pastor, o.c. p. 364.
45. Fernández Torres, P. (1991). La función tutorial. Madrid. Castalia.
46. Hernández Carrillo, A.: (1973). "La tutoría educativa". La escuela en acción. Abril p.8.
47. Sánchez, o.c. p. 55.
48. Experiencias Pedagógicas, o.c. p. 21-22.
49. Román y Pastor, o.c. p. 140-144.
50. LGE, art. 152, 2.
51. Román y Pastor, o.c. p. 36
52. Sánchez, S. o.c. p. 140-13.
53. Experiencias Pedagógicas, o.c. p. 20-21.
54. González Temprano. o.c. p. 2-5.
55. Cfr. Valdivia, C. o.c. p. 97.
56. Cfr. Artigot. o.c. p. 19.

57. González Temprano, o.c. p. 7.
58. Cfr. Benavent. "La figura del tutor en la E.G.B.", o.c. pp. 560-567.
59. Pintado Robles, o.c. p. 3.
60. Madrid, M.: (1988). "El tutor en la legislación". En La Escuela en acción. n° 10488. pp 6-8.
61. Cfr. Artigot, o.c. p. 35. 43-48.
62. Cfr. Sánchez o.c. p. 115. 118. 130-133.
63. Román y Pastor, o.c. p. 147-148.
64. Cfr. Illueca, L. (1971). La clase como grupo. Folleto ciclostilado. Facultad de Filosofía y Letras. Valencia.
65. Román y Pastor, o.c. 162-163.
66. Cfr. Puente, F. (1980). "Imagen, estructura y funciones del tutor". En Rev. Padres y Maestros. Octubre. p. 16.

CAPITULO V

LA ADOLESCENCIA, ETAPA EVOLUTIVA EN EL ALUMNO DE EDUCACION SECUNDARIA.

Indudablemente el conocimiento de la persona con quien se va a desarrollar una determinada acción es esencial; sin este conocimiento se montaría un teoría, más o menos bella, pero chata, por desconocer la persona con la que se va a llevar a cabo esta determinada acción.

Después de habernos adentrado por un lado en el entorno, fundamentalmente escolar, en el que estará el alumno de secundaria, objeto del trabajo a desarrollar por el tutor, y que nos ha dado la oportunidad de acercarnos al ambiente cotidiano del escolar, y por otro haber visto las diversas tareas que el tutor de secundaria debe de llevar a cabo -y que nos ha dado los datos necesarios para saber qué es un tutor y cual es su cometido; era en este momento imprescindible responder a quién es el adolescente, qué supone este fenómeno en la vida de una persona, cómo este fenómeno evolutivo repercute en una de las tareas fundamentales del adolescente: su vida escolar.

A fin de dar adecuada respuesta a estas cuestiones y, sobre todo, ver cómo inciden en el adolescente como alumno, es por lo que seguidamente trataré el tema de la edad en que viven los alumnos de secundaria.

Hay una serie de estudios que destacan el interés que tiene la sociedad en la formación del adolescente. Los adultos presionan para que los adolescentes se configuren conforme al sistema y pautas establecidas. En muchas sociedades modernas se considera al adolescente como el mayor consumidor.

Por otra parte la diferenciación y diversificación en el trabajo es cada vez más acentuada. De ahí, y sobre todo, por la gran especialización existente, las decisiones que tome el adolescente pueden ser en algunos caso irreversibles.

El objetivo de este apartado es el conocimiento del adolescente en cuanto tutorando.

La edad en que viven en 1º, 2º y 3º de BUP en el futuro parte de la Enseñanza Secundaria es claramente la adolescencia. El tratamiento que le voy a dar al tema es ver al adolescente fundamentalmente como alumno, después de encuadrar lo que supone esta edad y cómo la crisis de esta edad influye notoriamente en el ambiente escolar. Algunas de las ideas que voy a comentar están tomadas de S. Toscano, F.¹ y

1. Análisis del fenómeno adolescente.

A. Es un fenómeno cultural -no universal-. Las sociedades primitivas no conocen estos límites, porque para ellos la adolescencia no es un proceso, se pasa de la infancia a la adultez; ese paso está institucionalizado por los ritos de pasaje -rito de sangre, corte de pelo,...- todo esto lo hacen en una semana. Entonces el niño -de hace una semana- se incorpora a la tribu con todas las prerrogativas del adulto.

B. Es un fenómeno con unos límites ambiguos, no claros.

Se suele decir que la adolescencia empieza sobre los 12 ó 13 años, y el final se suele situar hacia los 18 ó 19 años.

El primer límite o inicio con el que nos encontramos es el sexual -a este inicio o parte física de la adolescencia llamaremos pubertad-.

El final de la adolescencia es mucho más impreciso, enumeramos algunas pautas que se suelen tener en cuenta:

- valerse por sí mismo
- la mili
- mayoría de edad
- entrada en el mundo del trabajo
- salida de la familia

Pero estas pautas no se pueden aplicar a la generalidad.

Con esta entrada en el mundo adulto la sociedad juega a su gusto. Así el alargar más la escolaridad obligatoria, se puede interpretar, como el alargar la adolescencia.

A medida que pasa el tiempo el final de la adolescencia se hace cada vez más

ambiguo.

C. Ritos de pasaje a la adolescencia en nuestra sociedad.

entrar en un cine

darte las llaves de casa

pintarse, tabaco, bebida, droga

lenguaje específico

carnet de identidad

Por estar de moda la adolescencia hay un fenómeno de imitación a esta edad, grande.

Sus Características

En general, podemos decir, que lo que caracteriza las etapas psicológicas es su continuidad. Dependerá de cómo fui como niño para que sea un adolescente o adulto de tal forma.

Hay momentos en que todo parece que entra en crisis -hay desorden que llevará a un orden.

La adolescencia es claramente una época de crisis.

Se llama etapa decisiva -en la vida parece que hay tres etapas decisivas: nacimiento, adolescencia y menopausia-. Existe un desprendimiento de situación conocida a desconocida. Esto genera angustia, ansiedad y miedo ante lo que ha de venir.

Cualquier situación de cambio supone ansiedad. La adolescencia supondrá un cambio radical en:

- pensamiento

- cuerpo

- ambiente.

El adolescente se defiende del cambio como puede: mecanismos de defensa -que a los adultos a veces nos resultan muy raros-

El problema del adolescente excede al ámbito individual, y lo pasa a la familia, a la sociedad, y a la escuela.

En la adolescencia distinguiremos:

pubertad -aceleración del desarrollo fisiológico-,

adolescencia propiamente dicha.

Pubertad

Se suele dar al finalizar EGB y en 1º de BUP. Cronológicamente de 12 a 13 años hasta los 15, más o menos.

Hay una transformación clara del cuerpo, se darán en el adolescente una serie de cambios fisiológicos:

- Comienza la actividad hormonal elaborada por las glándulas suprarrenales.
- eclosión de la actividad sexual
- se manifiesta: chica, menarquía

chico, eyaculación.

- Caracteres sexuales secundarios: cambios en la voz, fisiológicos, vello.
- la fecha, el ritmo y la maduración sexual se da antes en las chicas, esto traerá una serie de consecuencias para la clase.

2. Repercusión del cambio en el psiquismo.

El chico tendrá que reelaborar el esquema corporal (idea que tiene cada uno de

su cuerpo, independientemente de lo que uno sea), de ahí el que pueda funcionar uno por la vida de un forma totalmente distinta a como en realidad es, y esta es la imagen con la que uno se mueve.

El cuerpo es uno de los puntos fijos de nuestra identidad corporal. Si el adolescente se considera desvalorizado esto repercutirá en sus relaciones con los demás.

Cuando a nivel corporal hay problemas, se desconecta uno de todo lo demás, esto hay que aplicarlo a la transformación del cuerpo en la adolescencia:

- preocupación enorme por su imagen, vive su cuerpo como extraño: arrastra los pies, desgarbado,...

- el chico tiene necesidad de conocer sus límites corporales, así, pasaran de la abulia a una gran actividad. Analizarán meticulosamente los cambios que se van produciendo en ellos, de ahí el que pasen horas en el cuarto de baño.

- temor a no ser aceptado en su nueva imagen. Generalmente concedemos valor a nuestras cualidades en la medida en que nos los devuelven los demás de esta manera. De ahí la importancia de la valoración que hagan los demás del adolescente.

- conformación a las reglas del grupo. Viven el apartarse de la norma de una forma terrorífica: así el bajito o altísimo de estatura.

- todos tienen inseguridad en su cuerpo y lo solucionan atacando con mucha crueldad. Lo que les gusta es no desentonar.

- se puede dar también el mecanismo de negarse a las transformaciones; entonces, si es una chica, no se arreglará nada, se vestirá como un chico.

- aumenta increíblemente sus imperfecciones.

Todo esto tiene consecuencias emocionales y los chicos tienen que dar salida a estos impulsos que a veces casi no los conocen. Los juegos sexuales están a la orden del día: ver quien tiene el pene más largo,...

- Tendrán muy a flor de piel lo sexual y la energía (agresividad), es normal que

sean así. Por eso en la adolescencia es preocupante el que no tiene problemas.

Hay que tener en cuenta que los chicos de estas edades necesitan la acción. Es peligrosos negar estos impulsos, o sacarle fuera de clase sin reflexionar, ya que actúa por actuar. Es importante la sanción y reflexión inmediata.

- pasa del pensamiento concreto al abstracto, esto generalmente se da en la pubertad, de ahí que, al principio -cuando se está operando este cambio- haya que poner tantos ejemplos -al explicar ciertas materias. Así en 1º de BUP -tendrán dificultad en Matemáticas, Lengua (sintaxis), y en 2º, Física.

De la pubertad a la adolescencia.

Al abarcar las edades correspondientes a cuatro escolares (8º de EGB, 1º, 2º y 3º de BUP), lo que será la ESO, aproximadamente, hay diferencias notables en los sujetos a que nos referimos.

En términos generales, muchos de los alumnos de 1º BUP están todavía insertos en la primera fase de la etapa de adolescencia; es decir, la pubertad. Sus conflictos internos aún tienen un matiz muy inmaduro; se caracterizan por una orientación egocéntrica, de preocupación infantiloides por los propios problemas; tienen un carácter confuso y caótico, en el que predominan las reacciones afectivo-emocionales poco controladas.

En cambio, los chicos/as en edades de 2º, 3º B.U.P. y COU considerados grupalmente, se encuentran ya en la segunda fase de la etapa de adolescencia; es decir, lo que suele llamarse adolescencia en sentido estricto, o primera adolescencia según otros autores. Al llegar a los 17 años, los chicos y chicas más adelantados en su proceso de maduración personal, empiezan a entrar en la tercera y última fase de la etapa de adolescencia; llamada según los diversos autores, segunda adolescencia o primera juventud. A diferencia de lo que ocurre en la primera fase, las crisis internas de estos chicos y chicas empiezan a presentar, poco a poco, un matiz de mayor madurez; el componente de reflexión intelectual es más importante cada vez y tienen un sentido de mayor trascendencia.

3. La conquista del razonamiento abstracto.

Dentro de una evolución, estos años corresponden a la fase de adquisición del razonamiento lógico abstracto.

Aumenta la capacidad para razonar, partiendo de proposiciones hipotéticas y de supuestos científicos, sin necesidad de partir de hechos y objetos concretos, como ocurre en las etapas anteriores.

Aumenta la capacidad para empezar a utilizar procesos de razonamiento lógico, combinando dos sistemas simultáneos de referencia y comprendiendo las correlaciones e interdependencias entre ambos sistemas.

La inteligencia tiende a ser cada vez más dinámica, con mayor capacidad de inventiva y mayor originalidad.

Progresan también la capacidad de reflexionar antes de actuar; la capacidad para planificar actividades complejas; para plantearse los problemas y emitir hipótesis en lo relacionado con la vida práctica, sobre todo; la capacidad para someter a una crítica racional los acontecimientos y las cosas que ocurren a su alrededor.

Todo ello alcanza todavía un desarrollo incipiente, con procesos de pensamientos lógicos todavía bastante rudimentarios, con frecuentes regresiones a formas de pensamiento menos elevadas, propias de etapas más infantiles, en cuanto el adolescente tropieza con problemas o situaciones un poco complicadas.

Desde un punto de vista más científico, todo este razonamiento lógico abstracto tiene un matiz predominantemente pasivo. Es un razonamiento muy ligado todavía a las enseñanzas escolares; a partir de estas enseñanzas, el adolescente puede razonar, comprender el encadenamiento lógico de las proposiciones y avanzar en el sentido de encontrar nuevas consecuencias, no contenidas formalmente en los datos que le han dado. Pero todo esto, se da dentro de límites restringidos, todavía con dificultad para llegar a la plena comprensión y aplicación de principios y leyes de valor verdaderamente universal.

A esta edad todavía no se suele alcanzar la capacidad para plantearse problemas

e hipótesis, por cuenta propia, desde el punto de vista científico-teórico, a diferencia de lo que ocurre con las situaciones de la vida práctica. Todavía no hay verdadera facilidad para llegar a deducciones y raciocinios lógicos de carácter científico, partiendo de los datos de experiencia personal y de los acontecimientos que se viven.

Las características generales, enumeradas anteriormente, corresponden a un proceso de evolución normal.

Pero existen en estos años numerosos factores que pueden interferir y dificultar el proceso de evolución mental:

- . Anomalía en la maduración orgánico-fisiológica sobre todo, en la maduración y procesos bioquímicos del cerebro que pueden originar problemas de dislexia o retrasos en el desarrollo de diversas habilidades senso-motrices, con incidencia en dificultades especiales para el aprendizaje del lenguaje, que se arrastran desde los primeros cursos de escolaridad.

- . Circunstancias ambientales poco favorables por ser la familia de nivel socio-económico cultural bajo, por carecer de alimentación adecuada, con incidencia en el desarrollo fisiológico-orgánico, etc.

- . Conflictos en el proceso de integración social. Problemas de inadaptación en las relaciones con compañeros, en el ambiente familiar, etc.

- . Falta de madurez y de equilibrio afectivo-emocional que perturba la adquisición de unos procesos de razonamiento serenos y objetivos y que suele darse con bastante frecuencia durante los años de la adolescencia.

La influencia negativa de los factores indicados puede contribuir a que los procesos de razonamiento utilizados por el alumno correspondan a estados más infantiles y rudimentarios, respecto a lo que es normal a su edad.

Sentido social: nuevas experiencias.

El aumento de la tendencia a la separación e independencia, en relación con el

grupo familiar, y especialmente con los padres, cristalizan en una especie de apetencia difusa de evasión o alejamiento del hogar familiar.

Las raíces de esta tendencia a la evasión o apartamiento del ambiente familiar parecen ser, por una parte, de origen endocrino (la explosión hormonal y la inquietud difusa que esto le produce, empuja al adolescente a una mayor actividad y movilidad) y por otra parte, de raíz intelectual: la evolución de la inteligencia y la creciente capacidad para comprender y manejar un mayor número de elementos, incita la curiosidad del púber y le impulsa a buscar un mayor contacto directo y vital con el mundo físico, con otros ambientes sociales más amplios; ya no le basta el reducido círculo familiar.

La tendencia a la evasión.

Cuando los padres dejan suficiente libertad al adolescente y miran sus impulsos de alejamiento como algo normal, no suele producirse entonces ningún conflicto agudo.

Cuando los padres se quejan del alejamiento o intentan limitarlo, puede haber reacciones agresivas del adolescente: críticas a los padres y a las cosas de la familia, rebeldía más o menos abierta.

Cuando la evasión física y real es difícil y se impone el temor a castigos o represalias de los padres, pueden quedar disimuladas las manifestaciones de rebeldía externa, compensándose la inquietud del adolescente con sueños y fantasías, aspiraciones internas irrealizables, etc.

Cuando el conflicto se hace agudo (por las represalias, castigos muy severos o por rigor excesivo en el régimen familiar...), puede llegar a producirse una auténtica fuga del hogar.

Hacia la autonomía y la afirmación del propio yo.

Arrastra con relativa frecuencia al púber a adoptar actitudes de rebeldía e

inconformismo respecto a las normas sociales establecidas por los adultos, respecto al régimen disciplinar en el colegio etc.

Como consecuencia, se producen críticas agresivas contra instituciones, normas o personas; se incrementa el deseo de originalidad, el deseo de distinguirse de los demás y llamar la atención sobre sí, haciendo cosas y adoptando modos de conducta exagerados y poco equilibrados (en su manera de vestir, modales, etc.)

El adolescente es un ser en evolución, con poco equilibrio afectivo-emocional, y le resulta difícil actuar con autonomía y afirmar su personalidad con unas manifestaciones más adecuadas y positivas.

4. Las relaciones dentro del grupo de iguales.

Para el adolescente, lo importante es pertenecer al grupo, sentirse aceptado como miembro del grupo. Es importante, porque con los adultos es un inferior; en cambio, con los compañeros puede actuar en plano de igualdad, desarrollando su iniciativa, su autonomía personal. Se busca la cohesión del grupo como defensa personal ante los adultos.

No suelen darse todavía en estos años, relaciones más íntimas a nivel individual y profundo, con amistad de persona a persona. Les suele bastar con sentirse aceptados en el grupo; con ser un número de la "masa". Por tanto, dentro del grupo de compañeros tiende a haber poca autonomía; el que es de carácter débil y sumiso, puede caer en conformismo y dependencia, a veces muy grandes, respecto a las normas y convencionalismos propios del grupo, o caer bajo el dominio de un jefe o líder. Esto puede ocasionar que el púber, en lugar de progresar hacia la auténtica afirmación del propio yo, permanezca por más tiempo del conveniente en un nivel de conducta infantiloides o inmadura.

La oposición hacia los adultos puede derivar en conductas de matiz gregario claramente negativas: gamberrismo, delincuencia juvenil, etc.; a no ser que la habilidad de los educadores (padres, profesores, etc.) acierte a encauzar los impulsos del

adolescente, con una aceptación cordial de sus deseos de independencia, como algo normal y positivo, aplicando unas normas adecuadas en la forma de tratarles.

Continúa la tendencia a la separación entre chicos y chicas. Nos referimos a la tendencia desde el punto de vista de la atracción natural espontánea.

5. La explosión afectiva, y sus características.

. Gran intensidad de las emociones y sentimientos; reacciones emocionales internas que, muchas veces son desproporcionadas al estímulo externo, por su violencia; manifestaciones externas también poco controladas, que se traducen a veces en tics nerviosos, sin relación directa con la causa de la emoción: muecas, refunfuños, gestos bruscos, gritos extemporáneos, etc.

. Inestabilidad emocional: por la misma intensidad de las emociones, el adolescente tiende a bascular de una emoción en otra, al azar de éxitos o fracasos, que, con frecuencia, tienen poca importancia objetiva, considerados en sí mismos.

. Aferramiento poco flexible y exagerado a sentimientos que son positivos en sí mismos como la lealtad, el pundonor, la amistad, la fidelidad a un ideal..., pero que, al exagerarse pueden llegar a una especie de fanatismo negativo. Lo mismo ocurre con la intransigencia y falta de comprensión ante las limitaciones o deficiencias de otras personas o de las estructuras sociales.

. Con relativa frecuencia, la intensidad de las emociones impulsa al adolescente a formas extremas de conducta, de matiz negativo: gamberrismo, rebeldía agresiva, depresión melancólica y sentimientos de inferioridad; en casos agudos, impulso al suicidio... Todo esto por causas como las siguientes: desengaños amorosos, fracasos escolares, sentimientos de soledad afectiva, mal entendimiento con los padres, dudas intelectuales (sobre el sentido de la vida, etc.), incapacidad para hacer frente a la creciente complicación de la vida y temor a las responsabilidades a las que hacer frente, etc.

. Aumento de los sentimientos de angustia, inseguridad y preocupación interna,

ansiedad profunda, ocasionados por la confusión de la vida interna afectivoemocional que le hace experimentar grave desorientación y sensación de fracaso, al no poder controlar sus reacciones.

Estos sentimientos pueden ser originados también por la incertidumbre sobre la posibilidad de hacer frente a las dificultades de adaptación a la vida social, a las responsabilidades en el futuro.

. Proliferación de fantasías y sueños imaginativos.

Frecuentes en esta etapa, como mecanismo interno defensivo contra los sentimientos de inseguridad, angustia, inferioridad...

. Curiosidad intensa por todo lo relacionado con el sexo; con lecturas, conversaciones con amigos y compañeros, con estimulación física de sí mismo (masturbación), etc.

Aparece el efecto beneficioso general de que la emoción tiende a reforzar la eficacia de la actividad del individuo, siempre que se mantenga dentro de unos límites moderados.

Pero, durante la etapa de adolescencia, tienden a predominar los efectos negativos perjudiciales, como son:

- trastornos fisiológicos; aumentos de la fatiga, del insomnio;
- trastornos en la actividad mental, como es la desconexión del pensamiento lógico, cuando la emotividad es muy intensa; las dificultades para concentrar la atención en tareas escolares; etc.
- trastornos en el aspecto de las relaciones sociales, como es el comportamiento "temperamental", desigual y brusco, la irritabilidad difusa, poco propicia para la convivencia con otras personas.

6. Rasgos distintivos de la pubertad.

Hasta los 12 años nosotros tenemos la posibilidad de trabajar en el campo perceptivo, motriz y sensorial. Después de los 12 años el proceso puede ser irreversible³.

Por eso, cuando se descubre que el proceso puede ser irreversible, es conveniente no exigir a alguien lo que jamás podrá conseguir, porque eso lo único que logra es incrementar el sentimiento de impotencia, el sentimiento de fracaso. A veces, en la vida escolar, nosotros queremos exigir de los otros lo que los otros no pueden dar. Es importante, por esto, el diagnóstico precoz en la pubertad, o antes, para mejorar muchas funciones perceptivas levemente dañadas, pero también es necesario saber que, después de los 12 años, hay que dejar tranquilos a los chicos y respetar las compensaciones que ellos han hecho por sí mismos.

Es claro que cuando no se encuentra una fuente de placer en el sistema de acción, en el sistema de incorporación y en el sistema de participación, es porque algo ha fracasado en términos de capacidad, porque el placer está basado en el proceso creativo.

Nos podemos preguntar ¿Por qué a partir de los 12 años, en plena pubertad, es difícil la recuperación psicomotriz?.

Hay que tener en cuenta que el cerebro tiene dos hemisferios. Uno es dominante. Cuando uno tiene una lesión parietal en un hemisferio es muy raro que se dé la simetría en el otro hemisferio. Es decir, siempre hay áreas libres en el hemisferio de repuesto que están sanas. Si se entrena ese hemisferio que no es el dominante compensa el daño del otro. Con el aprendizaje deja de ser daño. Eso se ha visto muy bien utilizando las técnicas de feed back. Fiasché dice que en el hospital donde trabaja, habían recuperado fallos visuales congénitos con técnicas de varios feed back, y lo hacían introduciéndole un aparato para que moviera los ojos, movían los ojos, pero como tenían un fallo visual no se daban cuenta. Entonces utilizaban otra área que estaba intacta, que era el área auditiva. El movimiento del ojo, con electrodos, se lo transformaban en sonido, ahí los chicos sabían cuando al mover el ojo, el sonido era

el adecuado o no y aprendían por el sonido. Todo este tipo de técnicas responde el cerebro hasta los 12 años.

Ante esto la escuela puede hacer mucho. Lo que sí interesa es buscar el área que no tiene retardo. Vamos a aprovechar el desarrollo intelectual que tenemos, no el que no tenemos.

Es muy difícil hacer el diagnóstico completo, lo que sí importa es hacer el diagnóstico precoz. Y el diagnóstico precoz es el más importante, porque es el de la movilización. El diagnóstico tiene más posibilidades en la situación grupal. Creo que el chico estudiado individualmente es mucho menos operacional.

7. Aspectos de la adolescencia que más inciden en el centro escolar.

Se puede estudiar esta edad desde distintos enfoques, entre otros, por enumerar algunos:

Erikson - búsqueda de la identidad⁴.

Aberastury - duelo⁵

Freud - psicoanalítico

Piaget - proceso en el pensamiento.

Nos vamos a centrar en identidad y duelo, dado que influyen bastante en el ambiente escolar.

Duelo: se entiende por duelo el difícil progreso que realiza el yo de una manera consciente o inconsciente ante la pérdida de un objeto, porque con la pérdida de ese objeto se pierden cosas más.

Objeto: en psicología, son aquellas personas, situaciones o cosas que tienen una significación especial para un sujeto (un bolígrafo de una persona querida).

Fases en el proceso de duelo:

1. Protesta, no me creo que lo haya perdido.
2. asumir la pérdida (acepto la pérdida) el sentimiento que en mí prima es el desesperación.
3. reparación. El yo acepta el deprimirse y puede iniciar una relación nueva. Ej: la relación que he tenido con mi padre no se ha perdido con la pérdida del bolígrafo.

Es difícil el paso de la 2ª a la 3ª. Aquí nos solemos anclar, y algunos son incapaces de pasar a la fase de reparación.

Siempre que hay un cambio hay un proceso de duelo.

Es importante el que se haga todo el recorrido, dado que si no acortamos nuestras posibilidades, y evidentemente, uno tiene que estar dispuesto a cambiar.

Cómo se aplica esto a la adolescencia:

Con la pérdida de la niñez, el adolescente no es sólo un sujeto de duelo, sino que también es objeto de duelo para la familia, con lo que la situación se complica -yo al crecer envejece mi madre-.

El momento más claro será la 2ª fase de duelo: el duelo no lo hace por el cuerpo sino por su propia personalidad, se ve distinto al niño. El duelo lo que provoca es depresión, y ya no le vale lo anterior. El adolescente pasa por un estado confusional transitorio y tiene características de esquizofrenia de adulto. Es decir, que estas características aplicadas a un adulto se dan cuando está "loco de atar" y en la adolescente es normal.

Esto le llevará a una clara crisis de identidad. Uno de los miedos de los adolescentes es a no tener personalidad, les entre pavor.

Concepto de identidad.

Ser uno mismo en relación con los demás en el tiempo y en el espacio, y que yo me haya aceptado. Que haya una idea integradora en la persona.

Siempre que hay una ruptura de identidad hay crisis en la persona. Así depresiones en las mudanzas, cambio de colegio, de barrio.

En la adolescencia no es uno mismo en el tiempo, él se ve por dentro como diferente, los demás tampoco los percibimos igual que antes.

Por eso será muy importante el ayudarle a que se haga una identidad, y para conseguirla entrará en un proceso:

- oposición -yo no tengo idea de quién soy, pero sé que no soy como dice mi madre, por ejemplo-. Este mecanismo de oposición al mundo adulto lo lleva al aula: niegan someterse a la autoridad. Este comportamiento es normal, así se afirman y reivindican sus derechos. Se replantean los roles familiares. Transgreden la norma para afirmarse. Lo que quieren es oponerse por principio a lo que decimos. Rebelión y agresividad contra el mundo adulto.

- afirmación de si mismo: yo soy como los de mi misma edad, dirán. Tendrán preocupaciones de orden ideológico y moral -no olvidemos que ha adquirido el pensamiento abstracto- político. De ahí el cómo les encanta hablar, esto aplicado a la pedagogía puede venir muy bien. De ahí lo bueno de los debates en clase.

- introspección: necesitan estar solos para captar su realidad. Les viene muy bien soñar despierto.

- identificación: me gustaría ser como... Necesitan modelos distintos, en el mundo adulto, al de sus padres. A qué tipo de adulto quiere llegar. Esto se lo ofrecen los profesores en bandeja.

Ahora la adolescencia es un poco más crítica porque una gran pérdida de ideales. Si el adulto no cree en nada ¿que va a hacer el adolescente?.

En este proceso el chico se va aclarando y va adquiriendo su identidad.

La crisis de identidad gravita también sobre la orientación profesional, le obligan

a optar estando la identidad en crisis. Para que uno pueda elegir un rol social tiene que tener clara su propia identidad. Y ahí cabe el que elijan por mecanismo de oposición. O pseudoidentificación.

Será normal que fluctúe en cantidad de identidades: cambian muchísimo. La ambigüedad será una de sus características típicas de ellos. Coexisten en ellos rasgos muy distintos y esto implica contradicción.

Mecanismos de defensa del adolescente.

Ante la situación de confusión que provoca el cambio, utiliza mecanismos para defenderse de la angustia. Las personas nos defendemos como podemos no como queremos. A más mecanismos de defensa, mejor, puede cambiar. Unos son más patológicos que otros. En la adolescencia los mecanismos de defensa se aumentan.

Dos clases de mecanismos en la adolescencia.

A. Encaminados al desprendimiento de la niñez: antiguos afectos, pérdida de lo conocido:

- transformación en lo contrario: donde hay un afecto, se pone el odio. Así, trata de romper la dependencia paterna, y donde había amor pone odio. Con este mecanismo el adolescente se puede imaginar que es libre. La dependencia entonces será oponerse al padre. De cualquier forma no es libre. Esto le producirá fuerte angustia, pues teme perder el afecto de padres, profesores, adultos en general. Si el adulto no entra en el juego desarma al adolescente. Si entra, fatal.

- proyección: atribuir a otros sentimiento que están en mí. Cuando me suspenden digo que me tienen manía en vez de decir que metí la pata. Por eso son tan suspicaces.

- evasión: huir de la fuente que me produce ansiedad. Estará en clase aparentemente. Tendrá fugas reales o imaginadas.

- ese afecto que quito a los padres me lo pongo a mí: será una especie de omnipotencia, narcisismo.

B. Defensa para enfrentarse a lo nuevo:

- siento pulsiones y las saco. Actúa por actuar "a.o.", sin reflexionar es el clásico exabrupto en clase.

- en vez de ganar la pulsión gana la defensa. Ascetismo: discotecas no, chicos no. Se reprime porque le da miedo lo nuevo. Es el que nunca salta. Pero cuando estalla es increíble.

- antes la pulsiones saco racionalización, propio de adolescentes inteligentes, generalmente. Lo hacemos esto mucho lo adultos.

- actividad creadora: así se da salida a estas emociones.

El problema de los mecanismos de defensa es cuando siempre es el mismo.

Psicológicamente el adolescente es:

- inmaduro, inconsecuente, fluctuante.

- es normal que no sepa lo que quiere, esto es irritante para el adulto.

- cada adolescente tiene su ritmo distinto.

- muy irritante. Vive en el aquí y ahora. No tiene sensación de permanencia. De ahí lo bueno que la sanción sea inmediata. Ayudarles a que sean consecuentes con lo que decidan -fechas de exámenes-.

- su capacidad de entrega hacia los demás es enorme.

- exacerbado el sentido crítico.

- accede al pensamiento formal (abstracción) de ahí la necesidad de experimentación. Su interés por las grandes teorías: ética, religión, metafísica. Aunque todo muy teñido de subjetivismo.

- egocentrismo: todo lo veo siendo yo el eje del mundo.

- le cuesta entrar en la fase del relativismo. Poca capacidad de ponerse en el lugar del otro, sobre todo intelectualmente.

- idealistas.

Es muy importante que todas estas connotaciones sean tenidas en cuenta por el tutor.

La manera de abordar al adolescente, en el campo pedagógico puede ser a través de la paridad. Si uno no logra la paridad con el adolescente, no está con el adolescente. El adolescente ha hecho su grupo de pares y puede tener contacto con el adulto si el adulto acepta ser par del adolescente, si no, no pasa nada. El ligamento afectivo es de lo más importante para el proceso de aprendizaje. Si hay afecto hay respeto, si hay afecto, hay más aceptación y no hay afecto si no hay contacto.

Se entiende aquí por afectivo querer al otro como persona, en relación con el contrato en que uno ha establecido, yo como tutor el otro como alumno. Fuera de ahí no hay porqué tener contacto con el alumno. Eso de amigos, no. La amistad es una cosa que cada uno elige. Es un problema de elección existencial. No hay porqué ser amigo del alumno. El tutor no es el padre de ningún alumno.

El proceso de aprendizaje depende de dos polos, unos que enseñan y otros que aprenden, predominantemente. Si bien el aprendizaje es mutuo, eso no significa que de alguna manera uno no aprende más que el otro. El tutor aprende de los alumnos cosas, pero los alumnos aprenden mucho más de él.

La paridad es necesaria en el proceso de aprendizaje, porque hay que comprender que para enseñar al adolescente que se mueve en un nivel de paridad, se tiene que aceptar entrar en la paridad. Porque es difícil enseñar desde arriba a alguien que está aquí, en la horizontalidad. La horizontalidad no significa seducción, seducirlo, es decir "todos somos iguales", no. No somos iguales. El tutor tiene una experiencia que él no tiene. El tiene una vitalidad que el adulto ya no tiene. Son cosas que deben ser claramente establecidas.

El aprendizaje es motivacional, si no hay motivación para el aprendizaje es difícil que haya aprendizaje, entonces, a través de despertar en lo afectivo la motivación aparece en el aprendizaje.

Motivación en la adolescencia y su incidencia en la escuela.

Es difícil de concebir que un grupo de adolescentes esté con pleno desinterés, lo que sí se puede decir es que la adolescencia, está pasando en todo el mundo, un proceso crítico. Falta de interés, que no es falta de interés, es desplazamiento del interés por el proceso de aprendizaje a una economía "podrida" de consumo que es diferente. Así como antes estuvo la gran deprivación, ahora está el dominio completo del adolescente en el consumo. Los padres no consumen, consumen los adolescentes, eso es una realidad. El adolescente cuando el padre le limita el consumo, en ocasiones le roba y le roba porque al otro adolescente el padre no le priva del consumo. Entonces quiere decir que hay un desplazamiento del interés hacia otro tipo de interés creado por el marco de referencia social, que podríamos llamarlo para darle un nombre así, general, multinacional. Le meten por la televisión cantidad de porquerías. Antes los chicos estaban con los caramelos, ahora los adolescentes están con lo que las boutiques o drugstores negocian... Ese es uno de los factores de desplazamiento más nocivo que tiene el adolescente en la sociedad actual. Es un problema social y que en el futuro será un problema antropológico cultural, que forma parte de una cultura o de una subcultura, que podríamos llamar la subcultura del adolescente. Uno se encuentra con la sorpresa de que hay padres que se han ocupado mucho de sus hijos y vienen desesperados porque los chicos no tienen nada que ver con el colegio, tienen que ver con la noche, con la calle, tienen que ver con otras muchas cosas. Pero ¿por qué?, porque la subcultura los arrastra. No porque los padres se hayan equivocado. La subcultura puede casi más que cualquier cosa. Podemos decir que en cierto modo, cuando se hablan de control social, el control social existe, pero existe para otras cosas. Existe para resolver las situaciones políticas pero no existe para resolver la problemática del adolescente. Se puede ver que el componente de corrupción más importante en el desplazamiento del interés del adolescente del proceso de aprendizaje a toda la situación exterior de la calle, son a veces los organismos estatales, policía, municipios. Se habla de que uno de

los medios de introducción de la droga es la diplomacia, los diplomáticos, los que representan a los países, van en ocasiones con las valijas llenas de heroína. Frente a ese problema no hay solución. Tenemos muy poco que hacer. Y es muy difícil dedicarse a trabajar en algo que va acompañado de la impotencia. Si no tenemos mucho para hacer, para qué vamos a ocuparnos. Busquemos el nivel en que nos podríamos ocupar.

¿Cómo influye todo esto en la escuela?. ¿Y la edad en que están?.

Características del desarrollo social de la edad.

La edad de Secundaria (13-18 años) es un período de intensa transformación interior. 3º de ESO (14-15 años) es un curso puente desde el punto de vista del desarrollo social. Aunque organizativamente se agrupa con el resto de la secundaria, psicológicamente y en cuanto a la convivencia escolar sigue en gran parte sin resolverse la problemática abierta en el primer ciclo de la ESO, sobre todo en los varones, debido a su desarrollo más tardío. Persiste la separación de los sexos para muchos, se siguen dando los conflictos disciplinarios en el aula y en general la crisis de identidad sigue sin resolverse. El comienzo de unas nuevas exigencias de la ESO puede favorecer la solución de la crisis.

La pandilla sigue teniendo en esta edad gran importancia como forma de afirmación frente al adulto.

Hacia los 16 años (4º de ESO) la adolescencia suele entrar en una etapa de madurez social. Algunas de las notas distintivas de esta madurez, que supondrá el comienzo de la solución de la crisis, son:

- autonomía, es decir, toma de conciencia de su valor personal y liberación de la dependencia de la opinión de otros. Pero esta autonomía guarda relación con el grado de pensamiento y acción autónomos que se le permitieron en la infancia temprana, sobre todo, con el grado de confianza y seguridad que experimentó. Tal autonomía empieza siendo respecto del adulto, aunque aún no suele ser tal respecto de la pandilla. Esta irá viniendo más tarde.

- adaptación a lo real, es decir, capacidad de superar el mundo de las fantasías

y sueños por una idea clara de sus posibilidades y límites. La edad anterior ha sido un tiempo necesario de fantasías, que han ayudado a enriquecer la vida afectiva sobre todo en el aprendizaje de la libertad y del amor. A partir de ahora se impone llegar a un equilibrio entre la vida imaginativa, los sueños del futuro y lo real.

. adquisición de una identidad unida a una capacidad de eficacia. He aquí algunas de las condiciones que según Erickson⁶ son necesarias para la consecución de esta identidad.

- saber posponer la gratificación inmediata en beneficio de un mayor bien futuro (consecuencia de la confianza básica anterior).
- tener confianza en sí mismo, superando los sentimientos de vergüenza y duda.
- saber experimentar diversos papeles, actividades y tener la libertad de fracasar temporalmente en alguna de las funciones que explora (consecuencia de la iniciativa que se le permitió).
- saber terminar las tareas que emprende y poder anticipar el éxito de una tarea futura (consecuencia del éxito y aliento pasado).

. Sexualidad ligada a un estilo de intimidad, es decir, que la sexualidad no se quede en esa etapa exploratoria exhibicionista y narcisista de los años anteriores, sino que se viva como un aspecto de una relación. Para ello es necesario estar dotado de un sentido de la intimidad y una capacidad de comunicación personal con otros. Esta edad es un momento favorable, pues ya ha desaparecido completamente la separación de los sexos que se inició entre los 7 y 9 años y las atracciones intersexuales son la norma. Ha aparecido en toda su fuerza el amor adolescente como el principal centro de motivación social envuelto en una gran carga de idealizaciones.

. integración social, es decir, que sea capaz de vivir dentro de la sociedad y responsabilizarse de ella. De una manera especial que sepa asumir la responsabilidad de guiar a las generaciones menores cercanas.

Estos rasgos de madurez, sin embargo, en muchos jóvenes se retrasan

notablemente (en algunos no lleguen a adquirirse nunca). Ello da como resultado las diversas manifestaciones patológicas de alguna juventud que a veces los adultos erróneamente generalizamos a todos.

En los últimos cursos de BUP se está dando con bastante intensidad un fenómeno, que puede que sea bastante nuevo y generalizado en la actual sociedad española, sobre todo en la clase estudiantil. Se trata de una mezcla de apatía, falta de ideales culturales y búsqueda de evasión, falta de motivación. La apatía se manifiesta en los diversos ofrecimientos de participación en la organización de los asuntos colegiales y una negativa al esfuerzo. La falta de ideales culturales tiene su mejor exponente en el intento de marginación social, la pasividad ante los ideales religiosos y políticos tradicionales. La evasión se busca fundamentalmente en el "porro" y en la sexualidad. Se utilizan bastante las drogas, y el alcohol y las relaciones sexuales son frecuentes. Hay muchos datos sociales y personales en juego: falta de estimulación cultural en la infancia, carencia de medios de relación, desaparición del peligro común aglutinante del autoritarismo, carencia de topes contra los que luchar, tener solucionada la existencia material con el consumo como ideal de vida, frustraciones ocasionadas por los fracasos en la participación, instrumentalización de sus sentimientos por hechos partidarios, etc. Si no se intenta abordar estos problemas seriamente en la educación, los centros escolares pueden quedar reducidos a espacios de frustración en la vida del joven.

Importancia del grupo.

Para el adolescente el fenómeno grupal es esencial: cualquier grupo es mejor que ningún grupo, se dice.

El grupo es un fenómeno típico de la adolescencia. La relación con el otro se basa en la sociabilidad, que necesita de la simpatía y de la empatía -ponerse en el lugar del otro y conectar desde el punto de vista del otro- además el grupo le sirve para la búsqueda de la identidad.

La amistad en la adolescencia se da cuando conecta con el otro como si fuera mi otro yo. La amistad en esta época está más cerca del amor que de la amistad

propiamente dicha. Suele darse entre personas del mismo sexo. Son muy intensas. A veces muy hinchadas de narcisismo, se creen más amigos que nadie. Les viene muy bien pues les sirve para un aprendizaje en sus relaciones interpersonales. En un adolescente lo más trágico es que no tenga amigos. La amistad se va transformando, abriendo poco a poco. Es muy raro tener que romper desde fuera una amistad de adolescentes.

El grupo le sirve al adolescente de paso de la dependencia familiar a la inserción social. De ahí el que sean tan importantes.

Características del grupo adolescente:

- pertenecer a un grupo les da seguridad
- según los momentos de la adolescencia tendrán distintas finalidades, en BUP suele ser mixto, se da bastante el diálogo y le encanta estar mucho tiempo juntos. La comunicación es, a veces, preverbal.
- estructura grupal férrea -seguridad que da la disciplina-
- costumbres e indumentarias de quienes valoran.
- cuando alguien abandona el grupo, se reúnen y comentan el hecho durante 15 días.
- acatar al líder -generalmente el que manda es el amigo del líder.
- critican constantemente a los que no ha ido ese día al grupo.

Tejemanaje de los emocionales.

- roles muy claros: bonachón, chivo expiatorio, novia del líder...
- mucha importancia de lo ideológico.
- se suelen disolver hacia los 18 años, cuando van consiguiendo la identidad propia, o se emparejan.

El adolescente como alumno.

Una de las razones de la importancia que tiene la escuela es por el enorme número de horas que está en ella.

La escuela le sirve para encontrarse a si mismo, le permite el trato con iguales, adultos diferentes a su padre.

Confuso y ambiguo es su papel, trata de confirmar su imagen. La escuela favorece en positivo o negativo esta crisis, depende si está o no compensado en la escuela.

El chico busca que le confirmen la imagen; el problema es que la escuela le juzga como estudiante y el alumno a veces globaliza a toda su persona; este riesgo se aumenta si en la familia también esta imagen del estudio es la que más se valora. Una cosa es que se le suspenda en x y otra que no valga para nada.

A veces no estudian porque temen fracasar en el estudio y así se evaden.

No hay alumnos que no les importe el aprobar.

Características de esta edad que inciden en el adolescente como alumno.

Arnold Gessell⁷ es uno de los autores clásicos dentro del estudio de la evolución de los niños y adolescentes, que trata de la incidencia en la escuela de la edad que se está viviendo.

A medida que la niñez se transforma en adolescencia, la escuela se convierte en un taller cultural y comunicacional de valor indiscutible. El sistema educacional se convierte en el principal instrumento por el cual la sociedad se perpetúa y renueva. Los profesores y tutores son los oyentes encargados de transmitir nuestro patrimonio cultural y definir los deberes de ciudadanía.

Los derechos del individuo y los de la comunidad son interdependientes. El espíritu y los recursos de la sociedad en que se vive se reflejan en las medidas educacionales adoptadas.

Anotamos algunas características de los adolescentes, según su edad, con respecto al colegio.

Conviene no olvidar que los datos, ya clásicos, de Gessel, son de 1971.

14 años. Se adaptará mejor a los mayores. Es más consciente de la gente y de su carácter. Su interés por las tareas académicas parece haber pasado casi a un segundo plano, bajo su fuerte propensión a la sociabilidad.

Mirará ya el horizonte aún lejano de su carrera. La organización educacional debe reconocer y proteger los nuevos potenciales polifacéticos que se desenvuelven en esta etapa particular del desarrollo.

Son más los adolescentes de esta edad que declaran gustarles la escuela que los que expresan desagrado por ella. Con sus energías, entusiasmo y sociabilidad, se hallan bien dotados para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela.

Unos pocos critican el sistema escolar. Puede admitirse eso de que "a todos nos gusta el colegio pero de algo tenemos que quejarnos". Fuerte sentimiento colectivo. Les gustan las asambleas y sentarse junto con todo el grupo. La presión colectiva es considerable. Hay una considerable y bulliciosa interacción entre ambos sexos.

Tendrán mayor interés en aquellos estudios que tengan implicaciones psicológicas, preferentemente si les dicen algo de sí mismos.

Consideran mayoritariamente que les mandan demasiados deberes. Aunque perezosos para hacerlos, por lo general necesitan menos ayuda que un año antes.

Con respecto al profesorado suelen tener una actitud tolerante. Sus estimaciones sobre el profesorado suelen ser bastante detalladas.

Aprecian, en general, a aquellos profesores que "tratan de conocer el carácter del alumno, sin pensar solamente en el trabajo". Les disgusta los profesores antipáticos, irrazonables, demasiado severos, amigos de las notas bajas, demasiado indiferentes, "que asustan". Pueden criticar acervamente la forma en que el profesor conduce la clase.

15 años. Suele ser una edad de lucha y desaliento, especialmente en la esfera intelectual de los estudios.

Será bastante permeable a las influencias colectivas. Así, se identifica definidamente con sus compañeros y con los que éstos hacen. Los imitan. Los copia. Exhibe una intensa lealtad a su pandilla. Hasta es posible que ese sentimiento se exagere indebidamente en detrimento de los estudios.

Tienden a respetar a aquel profesor que les ayuda a ver las cosas con claridad. Las actitudes de los muchachos de 15 años hacia el colegio suele ser extrema: entusiasta y devota, o rebelde, hostil e indiferente. O es maravilloso o es imposible.

Se habla mucho de injusticias en el colegio, de las notas, de los profesores.

Se sienten indiferentes y no trabajan, pero no saben por qué pueden rechazar de plano los estudios, o estar entusiasmados por ellos. Muchos se sienten estimulados por la oportunidad de ventilar sus opiniones y creencias en las clases con debates polémicos.

Pueden mostrarse hostiles y rebeldes con los profesores.

16 años. Muestran actitudes más amistosas hacia sus profesores y consigo mismos.

En general, a los 16 están más integrados, hallándose más a tono con las exigencias del mundo. Su opinión de los deberes es más tolerante y aceptan un grado razonable de responsabilidad.

Posee una conciencia más madura de las características individuales de sus profesores, de sus amigos y, probablemente, también de sí mismos.

Se interesan por la forma en que está organizado el colegio.

Distinguen entre las notas que merecen, las que esperan y las que obtienen.

Es capaz de tener pensamiento abstracto, algunos tardan más en acceder a este pensamiento. Los que viven en un ambiente social desfavorecido tardan en llegar un poco más.

Tener en cuenta que en esta edad el pensamiento está muy teñido de subjetivismo. No son capaces de poner en lugar de...

Los grupos de discusión le vendrá muy bien.

Es normal que en sus ensueños diurnos se evadan mediante la imaginación, y esto es sano en alguna medida.

Las ansiedades de cambio tienen que tener un lugar de contención: familia y colegio. De ahí el que necesite límites claros y negociados, de lo contrario cada vez estará más confundido. Lo mejor sería tener límites pactados.

Los límites férreos llevan a la rebeldía o a la sumisión. Los adolescentes que no tienen límites se convierten, generalmente, en amorfos.

- La presión grupal en el adolescente es fortísima, más que la familia y profesores. De ahí lo importante del conocimiento del grupo.

Necesidad que tiene el adolescente de modelos de identificación. A veces se da el fenómeno del desplazamiento y proyectan la afectividad en el profesor. El problema es que el profesor o tutor se enganche para bien o para mal.

- Si falta el padre o la madre -no sólo realmente- el profesor puede substituir.

Todo esto repercute en el aprendizaje y en el comportamiento escolar.

Ante un alumno que va mal en estudio habría que observar:

- familia
- inserción en el grupo
- observación física
- problemas emocional

Algunos comportamientos del adolescente en clase:

. provocador: llama la atención para que se fijen en él

- está mal en casa
 - necesidad de afecto y de autoafirmarse ante los compañeros
 - mecanismos de defensa: está convencido de que es una calamidad y quiere comprobarlo
- . qué hacer como educadores: no entrar en el juego
- capacidad de encaje, sin indiferencia
 - diálogo, empatía
 - distanciarse un poco de la situación
- . pasota: generalmente es un mecanismo de defensa.

no tienen asidero en las opciones que les da la sociedad. Es conveniente no engancharse en su discurso ideológico, pero respetando.

8. Los adultos ante el comportamiento del adolescente.

El comportamiento adolescente les despierta ansiedad. A veces tenemos confusión, damos respuestas a cosas no claras.

Al ser muy críticos los adolescentes nos mueves el piso donde nos asentamos.

Proyectamos sobre ellos nuestros propios conflictos con el riesgo de manipularlos.

A veces tratamos de resolver con ellos problemas de complejos de inferioridad nuestros.

Los sentimientos que lo adolescentes provocan en los adultos son ambivalentes.

Nos cuesta aceptar que crezcan.

Hacia la superación de la crisis de identidad personal.

Durante la pubertad, suele estallar con especial intensidad la llamada crisis de identidad personal. Recordemos en síntesis su naturaleza.

El chico/a se desconoce a sí mismo en gran parte; experimenta fenómenos internos, unos sentimientos, una explosión de fuerzas emocionales y fisiológicas, desconocidas para él hasta ahora: no se comprende, no sabe explicarse lo que le ocurre, no es capaz de controlar las fuerzas íntimas. Por ello su conducta es imprevisible, irregular, poco controlada; internamente se siente inseguro, desorientado, angustiado.

En las fases evolutivas que nos ocupan, la crisis de identidad está lejos de haberse resuelto. Continúa la lucha del adolescente para conocerse a sí mismo, para lograr un control adecuado de sus sentimientos y reacciones emocionales, para llegar a una síntesis satisfactoria entre la necesidad de independencia personal y la necesidad de sentirse plenamente integrado y aceptado dentro del grupo social en que vive.

Pero el adolescente es ya capaz de tener una comprensión más clara de sus conflictos internos y comienza lentamente a ordenar el caos íntimo en que venía debatiéndose.

La convergencia de varios factores contribuye a que se produzca ese cambio:

- En primer lugar, hay un apaciguamiento progresivo del despliegue fisiológico-orgánico y las fuerzas instintivas afectivoemocionales, que se habían desencadenado bruscamente en la fase anterior.

- En segundo lugar, se produce un avance en la evolución del razonamiento lógico; con mayor capacidad de introspección de la propia intimidad y más capacidad de síntesis para reducir a una unidad coherente la multiplicidad de fenómenos internos.

- Como consecuencia del influjo de los factores citados, hay progresivo aumento de la capacidad de autocontrol de afectos y emociones.

Hacia los 17-18 años, por término medio, se añade otro hecho de signo favorable. A medida que el adolescente se va haciendo mayor, las personas que le

rodean y toda la sociedad adulta le van aceptando cada vez más como un igual, concediendo más consideración y estima a sus actividades y opiniones; este cambio suele coincidir aproximadamente con la entrada de los adolescentes a la Universidad o con el comienzo de los estudios equivalentes.

De este modo van desapareciendo paulatinamente los conflictos y contradicciones fundamentales que atormentan a los muchachos en el primer período de la "crisis de identidad" personal. El adolescente comprende mejor su intimidad; empieza a reconocerse a sí mismo; es capaz de dirigir coherentemente su actividad; las responsabilidades que le exigen están más equiparadas con los derechos y estima que le conceden los adultos.

Los adolescentes que han experimentado la "crisis de identidad" personal dentro de unos límites y circunstancias normales, encuentran el terreno preparado para la superación definitiva de la crisis.

9. El conflicto generacional. Su repercusión en la Tutoría.

En la fase evolutiva precedente se observaba tendencia intensa a la rebeldía e inconformismo por parte de los chicos y chicas, en sus relaciones con los padres, educadores y adultos en general. Se trata sobre todo, de un conflicto nacido de un impulso espontáneo y poco racionalizado hacia la autonomía personal y la afirmación del propio yo.

Ahora empieza a manifestarse otro tipo de enfrentamiento entre adultos y adolescentes, mucho más radical y profundo que el anterior; porque tiene su origen en una reflexión intelectual consciente. Nos encontramos ante lo que puede llamarse el "conflicto generacional". Viene a ser como una especie de ruptura, una discrepancia de mentalidad entre la forma de interpretar y valorar el mundo (personas, sucesos, etc.) que tienen los adolescentes y la interpretación valorativa de los adultos. Este fenómeno es vital tenerlo en cuenta en la tutoría.

El "conflicto generacional", debe considerarse como un fenómeno normal, que

se repite en todas las generaciones humanas; sin que haya de mirarse como algo peculiar y exclusivo de los adolescentes y jóvenes actuales. Es un mecanismo dinámico del ser humano, que le hace avanzar en su proceso de maduración individual; al mismo tiempo, es un mecanismo con proyección social, que favorece el progreso y cambios en la sociedad.

La raíz profunda del "conflicto generacional" (considerado como discrepancia o ruptura de mentalidad), parece encontrarse en la evolución intelectual de los adolescentes.

A medida que se amplía la capacidad de comprensión y razonamiento lógico, aumenta la capacidad de análisis crítico; paralelamente, hay desarrollo de la capacidad para ir interpretando el mundo, los acontecimientos y las personas, de modo cada vez más personal, según lo que él observa y según sus experiencias vitales.

Como consecuencia, aparecen las siguientes características:

- Tendencia a la crítica de los adultos y de las estructuras sociales establecidas, hecha de forma progresivamente más racional.
- Aceptación y rechazo selectivo de las estructuras sociales establecidas.
- Presión sobre la sociedad (con los medios que tienen a su alcance), para forzar la implantación de nuevas estructuras sociales que, a juicio de adolescentes y jóvenes, son más adecuadas al momento histórico y que abren horizontes de mayor comprensión entre todos los seres humanos.

El aspecto conflictivo de este proceso dinámico, puede sintetizarse de esta manera:

- Para un adulto, cualquier avance científico o situación social establecida representa un valor conquistado mediante múltiples sacrificios; son valores que se desea conservar, por el esfuerzo derrochado para adquirirlos y por las resonancias afectivas que despiertan. En definitiva, son una fuerza que arrastra al inmovilismo o a la lentitud en el cambio.

Por el contrario, para el adolescente o el joven, cualquiera de esos avances científicos o situaciones sociales establecidas, sólo constituyen un dato frío ya elaborado, al que no se siente unido afectivamente y por el que no ha tenido necesidad de luchar; únicamente le sirve como un punto de partida para avances futuros y nuevas realizaciones propias; representan una fuerza que impulsa hacia la novedad y el cambio rápido; por eso, el adolescente no tiene dificultad en desechar lo que aparece como estéril o poco útil, conservando tan sólo lo que considera todavía válido.

Son dos fuerzas antagónicas que se enfrentan entre sí.

En cada época, el "conflicto generacional" tiene unas características propias.

En el período actual, se unen varios factores que tienden a hacer este conflicto más violento y llamativo, en comparación con época todavía muy cercana en el tiempo:

- En primer lugar, la liberalización de las costumbres sociales; con aumento de la libertad de expresión, que tiende a favorecer la manifestación de opiniones diferentes o contrarias a las de los adultos, por parte de los adolescentes.

Esto contribuye a que las diferencias de mentalidad se hagan patentes con más precocidad que en tiempos anteriores, en los que el respeto a los mayores contaba la crítica independiente, prolongando las actitudes conformistas.

- Al aparecer más tardíamente la discrepancia de mentalidad, coincidía con un estadio más avanzado de la evolución personal; por tanto, los conflictos tendían a producirse en un estadio más avanzado de la evolución personal; en un contexto de mayor madurez y equilibrio interno del adolescente, y por tanto con más serenidad.

Por el contrario, al adelantarse el comienzo de la crisis, la situación es menos favorable. Desde el punto de vista intelectual, los procesos de razonamiento que el adolescente de 15 a 18 años pueden manejar con relativa facilidad, se refieren sobre todo a las leyes y principios del mundo físico natural, que se realizan necesariamente, una vez que se cumplen determinadas condiciones. Pero, estos procesos mentales son inapropiados para enjuiciar el comportamiento humano y las realizaciones que se

derivan directamente de él (como son las estructuras y organización de la sociedad); para comprender y valorar adecuadamente la complejidad de la conducta del hombre y sus realizaciones, se requiere un estadio superior de la evolución mental (el pensamiento ponderativo) al que todavía no han llegado los adolescentes. Por ello, al aplicar rígidamente los principios lógicos, válidos para las leyes físicas, al comportamiento humano y a la dinámica de las estructuras sociales, es por lo que los juicios del adolescente sobre estos aspectos humanos de la realidad tienden a resultar tajantes, deshumanizados, intransigentes y alejados en buena parte de la verdad.

Desde el punto de vista de la emotividad, el control de los sentimientos y emociones no pasa de ser muy mediocre, en caso contrario no serían adolescentes.

Como consecuencia de la falta de ponderación, existe en él la tendencia al radicalismo, a dejarse llevar de actitudes extremistas. Por la mediocridad del control emocional, al radicalismo de matiz intelectual tiende a añadirse el apasionamiento afectivo. También contribuye a reforzar las actitudes extremistas el idealismo adolescente, que se siente atraído hacia fines bien definidos, sin matizaciones que dan la impresión de ambigüedad. Las tendencias personales descritas, son causa de que la discrepancia de mentalidad se produzca con mayor violencia y desequilibrio.

Por último, al ir avanzando el proceso de maduración personal (que podría favorecer la superación satisfactoria del problema), los adolescentes se ven obligados a entrar en una Universidad deficientemente organizada; se enfrentan con la angustia de un porvenir en muchos caso incierto y amenazador, dentro de un mundo que se debate en la crisis económica, social y política.

Por ello, tiende a prolongarse y agudizarse a veces el "conflicto generacional"; llegando a revestir caracteres de violencia inconformista o cayendo en una desilusión "pasota", cuando jóvenes y adolescentes no encuentran cauces para lograr una reforma social de modo más sensato y constructivo.

Todo este elenco de características que se dan en el conflicto generacional, tienen que ser asumidos por el tutor, primero para comprender su situación, y también, para ser tenido en cuenta en su trato diario con el alumno. No se olvide que el tutor en

este conflicto está inequívocamente en el mundo adulto, de ahí la importancia de la toma de conciencia en esta cuestión.

NOTAS

1. S. Toscano, F.: (1980). "Los difíciles doce, trece...catorce años". En Padres y Maestros. n° 68. p.10-13.
2. Fernández Torres, P.: (1991). La función tutorial. Madrid. Castalia.
3. Cfr. Fiasche, A. (1979) "Adolescencia y neurosis de aprendizaje". Apuntes ciclostilados. FUHEM. Madrid. p. 7-10.
4. Erickson, E. H.: (1972). Adolescencia y sociedad. Madrid. Siglo XXI.
5. Aberastury, A.: (1968). La adolescencia normal. Buenos Aires. Paidós.
6. Erickson, E. H. o. c. p. 179.
7. Cfr. Gessell, A. (1971). El adolescente de 10-16 años. Paidós. Buenos Aires. pp. 468-482.

CAPITULO VI

EL APRENDIZAJE DURANTE LA ADOLESCENCIA.

El estudiante de secundaria es en potencia un sujeto al que habrá que prestarle innumerables ayudas en su aprendizaje.

Desde los eternos problemas de falta de base, hasta el específico estancamiento de un considerable número de alumnos en algunas partes de las Matemáticas de 1º de BUP -la combinatoria posiblemente-, Sintaxis de 1º de BUP y Física de 2º de BUP, por citar algunos casos puntuales, hacen que el tutor tenga que tener una actitud de atención para detectar con rapidez estos problemas que en teoría se prevén como posibles.

En primer lugar nos fijaremos en el binomio aprendizaje- educación, viendo qué tipo de educación ayuda o no a un correcto aprendizaje; en segundo lugar se tratará de ver la raíz de las dificultades en el aprendizaje, los condicionantes que tiene y, en la medida de lo posible, un adecuado diagnóstico.

El aprendizaje y su posible dificultad, es una de las facetas que más oportunidades da al tutor para el acercamiento al alumno. En el aprendizaje en Secundaria incidirá en gran manera el que los alumnos estén atravesando la adolescencia, época de crisis que repercutirá también en el aprender.

El mundo del aprendizaje es, posiblemente, uno de los "caballos de batalla" del quehacer del tutor.

Para la elaboración de las siguientes ideas he tenido en cuenta fundamentalmente a Pañ, Aebli y Bion¹.

1. Aprendizaje y educación.

El aprendizaje se inscribe en la dinámica de la cultura. En ésta se pueden considerar cuatro aspectos²:

- *Función conservadora de la educación.*

La educación garantiza la continuidad de la especie humana. La continuidad de la conducta humana se realiza por el aprendizaje.

- *Función socializante de la educación.*

El individuo en la medida en que está inmerso en esa sociedad se identifica con el grupo que se conforma a la misma normativa.

Dos posturas:

- La que proviene de la internalización lisa y llana de la normativa superyoica.
- La posibilitada por la comprensión o concienciación del origen, articulación, limitaciones y función de cada modalidad de la acción.
- *Función represiva de la educación.*

Si la educación permite la continuidad funcional del hombre histórico, garantiza también la supervivencia específica del sistema que rige una sociedad constituyéndose como aparato educativo en un instrumento de control y reserva de lo cognoscible, con el objeto de conservar y reproducir las limitaciones que el poder asigna a cada clase y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socioeconómico.

- *Función transformadora de la educación.*

Las contradicciones del sistema, producen movilizaciones primariamente emotivas que aquel trata de canalizar mediante compensaciones reguladores que lo mantienen estable, pero que, asumidas por grupos en el lugar de la fractura, determinan su concienciación creciente.

El proceso educativo, de este modo, no sólo comprende el adoctrinamiento y la propaganda política, sino que también revela formas peculiares de expresión revolucionaria³.

SITUACIONES QUE INFLUYEN EN LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE.

A) ALUMNO

B) FACTORES AMBIENTALES (familia y entorno)

C) FACTORES PEDAGOGICOS.

A) - ALUMNOS

1.- *Factores sensoriales y físicos.*

- Estado físico en general
- Control motor
- Defectos de dicción y pronunciación
- Deficiencias visuales
- Deficiencias auditivas

2.- *Factores intelectuales y neurológicos.*

- Inteligencia (tiene una importancia relativa)
- Deficiencias mentales específicas
- Lesión cerebral
- Estado del sistema nervioso
- Disfunción cerebral mínima (cajón de sastre de lo que no detecta un electro).
- Irregularidades en la relación de dominio entre los hemisferios (lateralidad). Zurdeza.

3.- *Rasgos de personalidad*

- Imagen negativa de sí mismo
- Agresión al colegio
- Búsqueda de aprobación
- Servilismo
- Dependencia

- Inhibición
- Ideas confusas respecto al futuro
- Inseguridad
- Ansiedad

B) - FACTORES AMBIENTALES

1.- *Condiciones familiares*

- Nivel socio-económico.
- Número de hermanos (lugar que ocupa)
- Relaciones de la pareja. "La culpa la tienes tú".
- Relaciones paterno-filiales:
 - . Autoritarismo
 - . Blandura
 - . Superprotección
 - . Transferencia: Expectativas paternas respecto al estudio (altas o bajas) "Lo que yo no he podido..."

2.- *Condiciones desfavorables de las viviendas*

3.- *Lugares de esparcimiento y deportes*

4.- *Canales de cultura (TV, radio, periódicos, etc)*

C) - FACTORES PEDAGOGICOS

- Sistema escolar
- Número excesivo de alumnos por clase
- Falta de coordinación entre el profesorado.

- Horizontes de Orientación Profesional.
- Hábitos de estudio
- Falta de motivación
- Sistema de "examen"
- Textos inadecuados.

2. Aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje.

En el lugar del proceso de aprendizaje coincide un momento histórico, un organismo, una etapa genética de la inteligencia y un sujeto adscrito a otras tantas estructuras teóricas, principalmente el materialismo histórico, la teoría piagetiana de la inteligencia y el psicoanálisis de Freud.

Veamos algunas de estas dimensiones del aprendizaje:

Dimensión biológica del proceso de aprendizaje

Piaget señala dos funciones comunes a la vida y al conocimiento:

- La conservación de la información.
- La anticipación.

La primera de ellas se refiere a la noción de "memoria" en cuyo proceso se pueden distinguir dos aspectos: la adquisición como aprendizaje y la conservación como tal. Ahora bien, aun para los aprendizajes más elementales, toda información adquirida desde el exterior lo es siempre en función de un marco o esquema interno, más o menos estructurado.

Habría tres tipos de conocimiento:

- a) - El de las formas hereditarias programadas definitivamente de antemano junto al contenido informativo respecto al medio en el cual

el individuo actuará.

- b) - El de las formas lógicas-matemáticas que se construyen progresivamente según estudios de equilibración creciente y por coordinación progresiva de las acciones que se cumplen con los objetos, prescindiendo de los objetos como tales.
- c) - El de las formas adquiridas en función de la experiencia que proveen al sujeto de información acerca del objeto mismo y sus propiedades.

Dimensión cognitiva del proceso del aprendizaje.

Tres tipos de aprendizaje:

- a) - Aquel en el cual el sujeto adquiere una conducta nueva, adaptada a una situación desconocida con anterioridad y surgida en los ensayos más o menos arbitrarios del sujeto.
- b) - Aprendizaje de la legalidad que rige las transformaciones de los objetos y sus relaciones mutuas: en este aprendizaje la experiencia tiene por función confirmar o corregir la hipótesis o anticipaciones que surgen de la manipulación interna de los objetos (feed-back).
- c) - El aprendizaje estructural, vinculado a la aparición de las estructuras lógicas del pensamiento, por medio de las cuales es posible organizar una realidad inteligible y cada vez más equilibrada.

Dimensión social del proceso del aprendizaje

El aprendizaje garantiza la continuidad del proceso histórico y la conservación de la sociedad como tal a través de sus transformaciones evolutivas y estructurales. Pero también cumple un papel relevante en la implantación de esas transformaciones, pues es evidente que si los sistemas entronizados necesitan educar para conservarse, los revolucionarios necesitan hacerlo, con más razón, a fin de concienciar y motivar la militancia.

CONDICIONANTES INTERNOS

Las condiciones internas del aprendizaje hacen referencia a tres planos estrechamente interrelacionados:

- a) - Primer plano: hace referencia al cuerpo como infraestructura neurofisiológica u organismo cuya integridad anatomofuncional garantiza la conservación de los esquemas y sus coordinaciones.

Las condiciones del mismo, sean constitucionales, heredadas o adquiridas favorecen o retrasan los procesos cognitivos y, en especial, los del aprendizaje.

- b) - El segundo plano se refiere a la condición cognitiva del aprendizaje, es decir, a la presencia de estructuras capaces de organizar los estímulos del conocimiento. Otro tipo de condiciones estaría ligado a la "vocación" y la aptitud.
- c) - El tercer plano de las condiciones internas está ligado a la dinámica del comportamiento. El aprendizaje es un proceso dinámico que determina un cambio. El aprendizaje será tanto más rápido cuanto mayor sea la necesidad del sujeto.

OTROS FACTORES QUE INCIDEN EN EL APRENDIZAJE

A) - *Factores orgánicos*

El origen de todo aprendizaje está en los esquemas de acción desplegados mediante el cuerpo.

- a) - Los analizadores: hipoacusia y la miopía. El niño con pérdida sensorial opta por aislarse o pedir lazarillos que le repitan lo que dice.
- b) - El sistema nervioso sano se caracteriza, en el nivel de comportamiento, por su ritmo, su plasticidad, su equilibrio.

Cuando hay lesión, o desórdenes corticales encontramos una conducta

rígida, estereotipada, patente en la educación perceptivomotora o en la comprensión (afasia, ciertas "dixlesias").

- c) - Funcionamiento glandular no sólo en períodos de adolescencia, sino también en muchos estados de falta de concentración, "laguna"...

Estas perturbaciones pueden tener como consecuencia problemas cognitivos más o menos graves pero no consignan por sí solos problemas de aprendizaje.

- B) - Factores específicos

Existen ciertos tipos de trastornos en el área de la adecuación perceptivo-motora, que si bien pueden sospecharse son de origen orgánico no ofrecen posibilidad alguna de verificarse en este aspecto. Estos trastornos se manifiestan sobre todo a nivel del aprendizaje de lenguaje, su articulación y su lectoescritura y se manifiesta en una multitud de pequeñas perturbaciones tales como la alteración de la secuencia, imposibilidad de construir imágenes claras de fonemas, sílabas, palabras, inaptitud gráfica, etc.

En otro orden encontramos dificultades especiales en el nivel del análisis y síntesis de los símbolos en la aptitud sintáctica, en la atribución significativa.

- Otros factores en determinación con la lateralidad del sujeto.

- C) - Factores psicógenos

Ligadas a las teorías psicoanalíticas. Se señalan dos posibilidades en el hecho de no-aprender:

1.- El no-aprender constituye un síntoma y, por tanto supone la previa represión de un acontecimiento que la observación de aprender de cierta manera significativa.

2.- Se trata de una retracción intelectual del yo.

Se puede dar en tres ocasiones:

- a) - Cuando hay sexualización de los órganos comprometidos (torpeza manual-masturbación).

- b) - Cuando se evita el éxito, o existe compulsión del fracaso ante el éxito, como castigo a la ambición de ser.
- c) - Cuando el yo está absorbido en otra tarea psíquica que compromete toda la energía disponible.

Algunas dificultades del aprendizaje en general, e incluso algunos casos particulares de éste como puede ser el caso del aprendizaje de la ortografía, tiene su raíz en situaciones conflictivas del sujeto, en cuyo caso la psicología profunda puede aportar muchos datos para resolver los problemas.

En resumen, consideramos que, salvo en las situaciones muy precisas, la significación del problema del aprendizaje no debe buscarse en el contenido del material sobre el cual se opera sino, más bien, sobre la operación como tal.

D) - Factores ambientales

Por supuesto que hay que tener en cuenta: características de vivienda, barrio, escuela; la disponibilidad de tener acceso a los lugares de esparcimiento y deporte, canales de cultura, es decir, los periódicos, radio, TV. La apertura profesional o vocacional que el medio ofrece a cada sujeto.

Sin embargo, no basta ubicar al chico en una clase social determinada, es necesario dilucidar cual es su grado de conciencia y participación en ese medio en que vive.

3. Diagnóstico de los problemas del aprendizaje.

Para reflejar el problema del aprendizaje, la entrevista con los padres es fundamental y nos interesa aclarar los siguientes puntos:⁴

- 1.- Significación del síntoma en la familia.
- 2.- Significación del síntoma para la familia.
- 3.- Modalidades de comunicación de la pareja y función del tercero (el

chico).

4.- Expectativas acerca de su intervención en el proceso de diagnóstico y tratamiento.

A) - Significado del síntoma en la familia

El significado de no-aprender tiene varias interpretaciones en la familia:

- Muchas madres dicen: "mi hijo no me aprende" lo que a la vez denuncia no aprende para mí; mi hijo me ignora; mi hija no se me parece.
- Otras veces se relaciona con el hecho de recibir: "No le entra", "no se le queda".
- Otras veces la falta de conocimiento inviste al objeto de amor. El padre se muestra indulgente con una mujer que confunde femineidad con ignorancia. La niña se identifica con tal modelo que logra el mismo favor: total es una nena, si no le da para el estudio, se queda al lado de la madre...
- La superprotección que inhibe al niño de la conquista del mundo.
- Casos de "todo o nada", o sea que al adquisición de un comportamiento más independiente por parte del niño, tiene como consecuencias que los padres dejan de prestarle asistencia en ese sentido. El absolutismo de los padres convierte lo transitorio en definitivo. Palabras como "jamás", "siempre", "porque no-so-tros", abundan en la entrevista con los padres.

B) - Significado del síntoma para la familia

Depende de los valores que dominan la clase y el grupo social al cual pertenecen. El fracaso escolar no es tan grave en un núcleo con escasa expectativa de promoción social. En la familia obrera la dificultad del niño es vista como "no cumplir con el deber".

Una madre burguesa identificada con su hijo, desplaza en la maestra los problemas de éste cuando dice "la maestra no es buena...". La madre obrera, sumisa, se identifica con la maestra duplicando la exigencia al niño.

- C) - Modalidades de comunicación de la pareja y función del tercero.
 - El "jefe de familia" que se adueña de la palabra y del espacio, acompañado de una sumisa "ama de casa" o viceversa.
 - Cuando la comunicación entre la pareja está deteriorada, el hijo es "usado" y manipulado por los padres.
- D) - Expectativa acerca de su intervención en los procesos de aprendizaje.

Cuando el niño no aprende, y los padres empiezan a tomar conciencia de este problema a través de maestros, tutores, psicólogos, etc., adoptan diversas posturas.

Normalmente se enfrentan con algo que es a la vez temido y deseado, y se ha de tener muy en cuenta sobre todo:

- Los padres "ansiosos" que les resulta difícil enfrentarse con esa situación.
- Otros presentaban bastantes obstáculos y resistencia ante las personas que le plantean la problemática. Ocultamiento, engaño y desautorización son las armas más frecuentes que los sujetos usan precisamente para evitar saber que han ocultado, engañado y desautorizado.

Por su parte Sánchez⁵ al tratar las tareas del tutor con los alumnos considerados individualmente, habla de "Diagnosticar las dificultades del alumno en el aprendizaje y en su caso orientar la orientación de la acción correctora".

Divide las dificultades en el aprendizaje en:

"A. Dificultades que el alumno comparte con sus compañeros de clase por ser comunes al grupo:

- a. relacionadas con el profesor
- b. relacionadas con la materia e instrumentos
- c. relacionadas con la organización del centro.

B. Dificultades que pueden afectar sólo a un alumno concreto:

- a. Alumno - materia de aprendizaje. Dominio insuficiente de las técnicas de base. Base insuficiente para comprender y asimilar con facilidad la asignatura.
- b. Alumno - profesor.
- c. Alumno - grupo.
- d. Alumno - familia.
- e. Dificultades derivadas de deficiencias o anomalías que afecten al carácter y personalidad del alumno.
- f. Dificultades derivadas de deficiencias o anomalías que afecten a la capacidad intelectual del alumno.
- g. Deficiencias o anomalías físicas o psicofísicas.
- h. Interés y aspiraciones del alumno orientado en dirección divergente de la temática de una asignatura o de toda la actividad del centro en general.

Otras dificultades:

- Disortografía
- Dislexia
- Discalculia o dificultad para contar.
- la astenia, la fatiga y el agotamiento.

En cuanto a las posibles acciones correctivas o compensatorias de estas dificultades, al tutor le cabrá habitualmente la labor de organización y coordinación de los mismos:

- Acordar con el profesor respectivo la inclusión de estas entre las actividades de recuperación cuando el problema sea de lagunas académicas específicas.

- Propuesta a los correspondientes órganos de dirección del centro docente de actividades o clases especiales: a) colectivas de técnicas de estudio... b) individuales de corrección de deficiencias, como dislexias, disortografía, etc.

- En todo caso, plantear el tema lo más objetivamente posible en el equipo docente respectivo, bien en las sesiones de evaluación, bien en otro contexto menos formalizado, para acordar colectivamente la mejor fórmula de actuación".

Finalmente enumerar las directrices que sobre el aprendizaje señala el MEC actualmente.

La puesta en práctica de la Reforma del Sistema Educativo Español, sancionado por la LOGSE, introduce dentro de los aspectos del aprendizaje desde el punto de vista curricular dos novedades importantes:

- a) Nueva distribución de competencias y responsabilidades en el proceso de elaboración y concreción del currículo escolar: Administración, centro educativo y profesor.
- b) Adopción de un marco de referencia psicopedagógico, que ha dado en llamarse "concepción constructivista".

Al adoptar la *concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza* como uno de los rasgos característicos del modelo que inspira el planteamiento curricular de la Reforma, se ha intentado reflejar la *convergencia en torno a una serie de ideas fuerza o principios básicos*, de enfoques y autores que se sitúan en principio en encuadres teóricos distintos.

Con la aplicación de la Reforma, el cúmulo de conceptos y de nuevos enfoques sobre el aprendizaje, es enorme. La mayoría de ellas están ya en las normativas ministeriales, aunque todavía bastante lejanos al profesorado, verdadero motor de la reforma.

Conviene destacar la confusión que aún se tiene sobre estos conceptos:

- Currículum
- Diseño Curricular Base
- Proyecto Curricular de Centro
- Proyecto Curricular de Area
- Distinción entre área y disciplina
- Proyecto Educativo de Centro
- Niveles de concreción curricular.
- Aprendizaje significativo
- Memoria comprensiva
- Funcionalidad del aprendizaje
- Zona de desarrollo próximo
- Tronco común
- Temas transversales
- La elaboración del currículum a partir de la epistemología, la pedagogía y la psicología.
- Teorías de Piaget, Gagné, Ausubel, Novak.

Sin embargo los "Principios metodológicos de la ESO". (Real Decreto 1345/1991. de 6 de Septiembre), suponen una importante ayuda metodológica, que de

tenerse en cuenta, pueden iluminar bastante en los "siempre necesarios" problemas que el aprendizaje suscita en el adolescente.

Dentro de estos principios metodológicos, señalo algunos de evidente interés:

- . La actividad constructiva del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares.
- . La tarea del profesor es la de facilitar al alumno la utilidad e interés de lo que esté aprendiendo, y así consolidar aprendizajes que trascienden el contexto en el que se aprendieron.
- . Asegurar que el aprendizaje pueda ser utilizado por los alumnos en las circunstancias reales que necesite.
- . El aprendizaje debe ser funcional:
 - no sólo en su posible aplicación práctica
 - sino también en el hecho de que los contenidos sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para enfrentarse con éxito a la adquisición de otros contenidos.
- . En cuanto a la presentación de los contenidos sugieren:
 - que tengan una estructura clara en sus relaciones.
 - interrelación entre los distintos contenidos de una misma área y entre contenidos de distintas áreas.
 - profundizando progresivamente en las estructuras conceptuales más específicas de las disciplinas.
- . Sugieren a profesores, orientadores y tutores que los proyectos y programaciones:
 - han de reforzar los aspectos prácticos.
 - se debe de tratar de asegurar una Formación Profesional de Base

apropiada para cada nivel educativo.

- poner de relieve el alcance y significación que tiene cada una de las áreas en el ámbito profesional.
 - mayor vinculación de la escuela y el mundo del trabajo y considerando éste como objeto de enseñanza y aprendizaje y como recurso pedagógico de primer orden.
 - se debe de ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades del alumnado, y facilitar recursos y estrategias para las diferentes motivaciones.
- . Dada la diversidad de alumnos, mucho mayor en la adolescencia que posiblemente en cualquier otra edad, se proponen tres vías para el tratamiento de la diversidad:
- adaptaciones curriculares
 - espacio de opcionalidad
 - diversificación curricular.

No deben ser consideradas como alternativas excluyentes sino como caminos que son complementarios.

Considerar, finalmente, las orientaciones que se dan sobre la evaluación, como medida del proceso de aprendizaje.

- . La evaluación es un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua y personalizada.
- . Debe aportar al alumno información sobre lo que realmente ha progresado de acuerdo con sus posibilidades.
- . La información que suministra la evaluación debe de servir como punto de referencia para la actuación orientadora y tutorial.

- . Los procesos de evaluación tienen por objeto tanto los aprendizajes como los procesos mismos de enseñanza. También deben de servir para analizar la intervención educativa del profesorado y la incidencia que pueda tener en la labor orientadora y tutorial.
- . Se evaluará, por tanto, la programación del proceso de enseñanza y la intervención del profesor y de las orientaciones que haya dado como *organizador de estos procesos*.
- . Señalar, por último, que los equipos docentes deberán especificar los objetivos y criterios de evaluación, de la misma manera que se considera necesario que el alumno participe en el proceso a través de la autoevaluación y coevaluación.

En el Preámbulo del Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Bachillerato (1992), se destaca que la enseñanza ha de cumplir una triple finalidad educativa: de formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores.

En el aprendizaje se ha de asegurar que se cumplan las finalidades educativas que la Ley ha asignado al bachillerato: favorecer la madurez intelectual y humana de los alumnos, así como en conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia; y prepararles, en fin, para estudios posteriores, sean universitarios, sean de naturaleza profesional. Estas finalidades han de estar presentes de forma equilibrada en el bachillerato, que también ha de atender debidamente a las distintas vías que se abren al estudiante al acabarlo: los estudios universitarios y otros estudios superiores, o la incorporación a la vida activa.

Las enseñanzas del bachillerato han de establecerse de manera flexible y abierta, de modo que las Administraciones educativas puedan fomentar la autonomía docente de los centros y la participación del alumnado. Tal planteamiento abierto permite y exige al profesorado adecuar la docencia a las características de los alumnos y a la realidad educativa de cada centro. A los profesores, en consecuencia, corresponde programar

la docencia para desarrollar en la práctica las virtudes del currículo establecido.

Para cada materia es preciso, por otra parte, establecer aquellos contenidos que son indispensables para alcanzar las capacidades propuestas como objetivos. Tales contenidos son de diferente naturaleza. Algunos se refieren a conceptos, a conocimientos de hechos y de principios; otros, a procedimientos, o modos de saber hacer en la correspondiente disciplina; los hay en fin, consistentes en actitudes relacionadas con valores y pautas de acción. Los conjuntos de contenidos, en que se organizan los elementos mínimos de cada materia del bachillerato, no presentan por separado esa triple clase de contenidos, pero los incluyen siempre. Son conjuntos, por otra parte, que no han de ser interpretados como unidades didácticas o temáticas, ni tampoco tienen por qué ser desarrollados en la programación académica en el orden en que se presentan.

Los criterios de evaluación, que constan de un enunciado y una breve explicación del mismo, establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que alcancen los alumnos en relación con las capacidades indicadas en los objetivos de la materia. Su nivel de cumplimiento ha de ser medido en el contexto de los objetivos educativos, con flexibilidad y no de forma mecánica. Tales criterios de evaluación, por otra parte, han de servir al profesorado para evaluar no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el grupo de alumnos.

En el establecimiento de la enseñanzas mínimas del currículo del bachillerato adquieren una gran relevancia los elementos metodológicos y epistemológicos propios de las disciplinas que configuran las materias. Esa relevancia, por otra parte, se corresponde con el tipo de pensamiento y nivel de capacidad de los alumnos que, al comenzar estos estudios, han adquirido en cierto grado el pensamiento abstracto formal, pero todavía no lo han consolidado y deben alcanzar su pleno desarrollo en él. El bachillerato ha de contribuir a ello, así como a la consolidación y desarrollo de otras capacidades sociales y personales.

La especialización disciplinar, por otra parte, ha de ir acompañada de un

enfoque genuinamente pedagógico, que atienda a la didáctica de cada una de las disciplinas. Como principio general, hay que resaltar que la metodología educativa en el bachillerato ha de facilitar el trabajo autónomo del alumno, potenciar las técnicas de indagación e investigación, y las aplicaciones y transferencias de lo aprendido a la vida real. Por otra parte, la especialización disciplinar debe complementarse con la presencia en las distintas materias de contenidos educativos imprescindibles en la formación de los ciudadanos, como son la moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial.

De este Real Decreto, conviene señalar algunos aspectos del aprendizaje y su relación con la orientación:

En el Art. 7º. Los centros educativos que imparten el bachillerato completarán y desarrollarán el currículo mediante la elaboración de proyectos y promociones curriculares, con objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación, que respondan a la características de los alumnos. Las Administraciones educativas prestarán para ello el oportuno apoyo y orientación.

Art. 8º. 1. La evaluación de las enseñanzas del bachillerato se realizará teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

2. Los profesores evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.

3. En la evaluación del aprendizaje de los alumnos, que se realizará por materias, los profesores considerarán el conjunto de las materias del correspondiente curso, así como la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores.

En el Art. 13. 2. Dice la metodología del bachillerato favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos apropiados de investigación. De igual modo subrayará la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas.

3. En su práctica docente, los profesores atenderán a los principios pedagógicos que inspiran las enseñanzas mínimas del currículo y a la didáctica específica de las materias que imparten.

4. Papel de las actividades extraescolares.

Los Colegios e Institutos de Enseñanza Media futuros Centros de Secundaria Obligatoria y Postobligatoria son, para muchos alumnos, una creación artificial mandada por la sociedad, en donde los muchachos aprenden -sin comprender muchas veces la necesidad de este aprendizaje-. Estas instituciones deberían por ello, proporcionarles felicidad, tranquilidad y sosiego; es decir, se debería de evitar en lo posible la rigidez y el formalismo.

Un Colegio que no es experimentador, que solamente se limita a ser transmisor, apenas cumple su función. Da la impresión de que se convierte en un sitio donde se da instrucción y no educación.

Hay algunas asignaturas que se pueden prestar más a la experimentación que otras. La clase no debería entenderse como una habitación cerrada. En la medida de lo posible se debe de salir a la calle o al lugar donde claramente se pueda experimentar. La clase se debería de dar en alguna ocasión en la calle, porque muchos datos de la vida están en ella.

El Colegio, lo mismo que el aula, no debería de quedarse cerrado en sí mismo; sería deseable intercambiar experiencias entre las clases e incluso con otros centros educativos.

Todo esto trata de remarcar la importancia de las actividades llamadas extraescolares -porque se desarrollan fuera de la escuela- pero no hay que insistir en que en ocasiones pueden ser incluso más educativas que la misma clase.

Sobre este punto, señala Sánchez⁶ "En cuanto al papel del tutor en las actividades extraescolares en la organización de estas actividades, puede variar notablemente según el enfoque que se dé en cada caso a la actividad a realizar, y muy

especialmente en razón de si se trata o no de una actividad entendida como complemento o ampliación de una asignatura.

Cuando un profesor propone una actividad como continuación de una asignatura, debe ser él quien se encargue de la dirección de esa actividad concreta. Sin embargo, al tutor corresponde siempre la coordinación en lo que respecta al grupo de clase, de todas las posibles sugerencias que profesores y grupo puedan hacer con relación al empleo del tiempo previsto por el Centro para este tipo de actividades".

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES, COMPLEMENTARIAS CIRCUMESCOLARES Y DE TIEMPO LIBRE

ACTIVIDADES	Pedagógicas	De extensión cultural general	Sociales, de orientación	
			Interna	También externa
Biblioteca.	x	x		
Grupos deportivos.	(x)		x	x
Colonias, Campamentos, Albergues.			x	x
Periódico escolar.	(x)	(x)	x	x
Club de Prensa.		x	x	
Intercambios escolares y de correspondencia.	x	x	x	x
Excursiones, marchas, paseos, visitas.		x	(x)	(x)
Cine-forum.	x	x	(x)	(x)
Disco-forum.	(x)	x	(x)	
Cursillos y conferencias para alumnos.		x		x
Cursillos también para padres.	x	x	x	x
Exposiciones.		(x)	x	x
Festivales.	(x)	x		
Artesanía y pequeños arreglos.			x	(x)
Organizaciones juveniles: Boy-Scouts...	x	x	(x)	x
Club agrícola y de jardinería.	(x)	x	(x)	
Club de fotografía.				
Clubs científicos (de folklore, de arqueología, de zoología, de botánica, de meteorología, de estudio de la realidad y regional...).	x	(x)	(x)	x
Grupos de teatro (leído, representado, títeres, mimos).	x	x	x	x
Recitales poéticos	x	x	x	x
Grupos musicales (coro, instrumentos...).	x	x		
Club de pintura				
Semanarios Sociales (usos sociales en restaurantes, saludos, etc., cómo utilizar los servicios más habituales: bancos, telégrafos, etc.).		x	x	
Socorrismo.				

Román y Pastor⁷ dirán "En la medida de lo posible, el tutor puede organizar

una serie de actividades extraescolares que tengan en cuenta los intereses del alumno:

- Actividades culturales.
- Sesiones de Dinámica de Grupos
- Excursiones
- Visitas
- Convivencias
- Trabajos socialmente útiles, etc".

5. Las normas de convivencia y las sanciones.

Los problemas de disciplina en la clase son a veces difíciles de resolver con los alumnos de Secundaria, cuyo desarrollo evolutivo y problemática circunstancial suele inclinarles al enfrentamiento con las normas establecidas y con el adulto.

El educador, por una parte, no debe quedarse solamente en los problemas de aprendizaje, debe mirar más allá, debe contemplar la personalidad total del adolescente y los objetivos generales de la educación.

Por otra parte, debería de captar que los problemas disciplinares no son más que síntomas de que algo no funciona adecuadamente en la clase, en el Colegio o Instituto, o en el campo más amplio de la sociedad⁸.

Todo esto parece indicar la conveniencia de que a las cuestiones disciplinares no se les debería de dar soluciones a la ligera, dictatoriales, o se use el "aquí se cumplen estas normas y el que no esté de acuerdo que se marche". Una cosa es que los límites -el señalar límites- ayuden a la convivencia, y otra el que los límites se cumplan a rajatabla.

En la Enseñanza Secundaria, suelen llegar con bastante frecuencia al tutor situaciones conflictivas en las que se le pide una solución rápida y acertada.

Reflexionando sobre este tema Sánchez⁹ dice "En la vida de un centro docente no son infrecuentes los incidentes de alumnos con alumnos, de alumnos con profesores o a la inversa, situaciones más o menos graves de indisciplina individual o colectiva, etc. El tutor que por su proximidad es quien los asume en primera instancia, debe sopesar la conveniencia o no de implicar o simplemente remitir a la Jefatura de Estudios, Director, o Consejo Escolar. En este campo el único criterio de actuación con que cuenta el tutor es la propia prudencia profesional".

Fuente¹⁰ sobre este tema aporta lo siguiente:

"Sistema de disciplina en la Estructura de Tutores.

Características: que esté integrada en toda la planificación educativa del Tutor y dotada de las siguientes características: disciplina participada, convivencial, razonada, coherente, clara, eficaz, concreta y creativa.

Modelo General: Todos los tutores de un Sector son igualmente responsables de la disciplina en las situaciones y pequeños incidentes de la vida ordinaria.

Los incidentes más graves pasan a la competencia del Coordinador de Sector, el cual, en su Consejo de Tutor o de Sector, podrá elaborar una decisión y plan de recuperación personal.

Las situaciones más extremas serán competencia del Consejo o Comité de Disciplina, formando por el Director o Subdirector, Coordinadores, representantes de padres y alumnos, oído siempre el Tutor respectivo.

Peligro: que gradualmente se vaya acentuando en él la faceta disciplinar, de modo que se difuminen las otras funciones de la imagen global del Tutor y, consecuentemente, que los otros tutores se vayan inhibiendo de dichas tareas, que es una parte importante de la Formación integral y a veces muy significativa, para el conocimiento y educación del alumno.

Cualquier grupo funciona con normas. Incluso los grupos marginales que se

constituyen con una abierta confusión de rechazo de las normas sociales, funcionan con una pautas no escritas. Para comprobarlo basta acercarse a ellos con unas pautas distintas a las suyas.

En los colegios suelen existir las mismas normas que los chicos generalmente ya conocen y practican en el resto de su vida social, sin embargo, éstas parecen olvidarse en el colegio. Por el mero hecho de escribirse y proclamarse repetidamente no se cumplen más si no hay detrás un planteamiento adecuado. He aquí algunos de los principios que la psicología del aprendizaje social ha puesto de relieve y que podrían tenerse en cuenta a la hora de hacer una normativa¹¹:

1. El aprendizaje social se hace principalmente por imitación. El niño desde muy pequeño imita lo que ve. El profesor se convierte en modelo en la escuela; no se aprende lo que expone verbalmente tanto como lo que se observa en él. Por ejemplo, si habla de respeto a los demás, pero, a la vez, ataca a los que discrepan de él los alumnos no aprenderán una normativa basada en el respeto a otros.

2. Se imita con más facilidad a los modelos gratificantes, competentes o con prestigio.

3. Se imita más fácilmente los actos que se van a recompensar. Téngase en cuenta entonces a la hora de establecer una norma o prohibición el tipo de recompensas que puede recibir el que la cumpla o transgreda. Muchas veces la recompensa puede venir de compañeros y no de los profesores, vg. el cabecilla que se atreve a transgredir una norma mal aceptada por sus compañeros.

4. A la hora de establecer las normas de un grupo hay que tener en cuenta las características personales más frecuentes y los hábitos anteriores del grupo. Porque las características personales y los hábitos anteriores del observador determinan hasta qué punto dará respuestas imitativas.

5. Conviene anotar que el niño no sólo imita la conducta de los adultos, sino también las de los otros niños y en ciertas etapas (vg. la adolescencia) más que las de los adultos.

6. Parece ser, según las investigaciones realizadas, que la conducta asocial pertinaz procede de un refuerzo positivo intermitente. Es decir, que aquellos actos que van contra las normas sociales establecidas, se ven reforzados cuando obtienen recompensas no de forma ininterrumpida sino con una cierta periodicidad. Esto ocurre también con otras conductas como las de dependencia.

7. Se suele entender como la mejor norma de conducta el autocontrol. Esto se aprende cuando:

- Se ha aprendido a resistir a la transgresión,
- Se sabe uno autoadministrar recursos gratificantes.
- Se sabe posponer la gratificación inmediata en favor de una posible gratificación posterior.

Esto hace del autocontrol algo difícil de adquirir y que es el final de un proceso de interiorización.

8. Por eso las normas más eficaces son las que mejor se interiorizan. La psicología social ha demostrado que los procedimientos de discusión y debate grupal son un procedimiento de interiorización y, por tanto, de creación de conductas, más eficaz que la exposición magistral. De ahí el enorme interés en que la normativa sea debatida y elaborada con participación de los mismos alumnos. Hoy en día competencia del Consejo Escolar.

9. Las normas que conviene discutir son aquellas que entran dentro de los intereses y la capacidad de comprensión del escolar.

10. El refuerzo positivo (aprobación, recompensa) de las conductas agresivas incrementa la frecuencia de respuestas agresivas en los escolares. Cuando se castiga la agresión, el castigo tiene a inhibir la agresión pero sólo en presencia del que castiga.

11. Pero, sobre todo, al establecer normas hay que tener en cuenta no sólo su posible eficacia para reglar la vida escolar, sino, sobre todo, el enriquecimiento personal que puedan proporcionar al alumno.

Paralelamente a las normas todo grupo establece sanciones. Estos premios o castigos, pretenden reforzar la conducta prescrita en la norma. Pero esto no siempre ocurre. En este aspecto conviene huir de creencias simplistas. Hay profesores y padres, que debido a su ideología, proscriben fatalmente el castigo como una forma negativa de represión. Para otros ocurre lo contrario; si se cumple bien una norma no tiene mérito, porque ese era el deber, si se incumple hay que castigar. A la hora de premiar o castigar es necesario tener en cuenta diversas circunstancias de la situación y no proceder con ideas preconcebidas.

NOTAS

1. Paín, S. (1973). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos aires. Nueva Visión.
2. Aebli, H. (1958). Una didáctica fundada en la psicología de Piaget. Buenos Aires. Kapelusz.
Bion, W. (1966). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires. Paidós.
3. Cfr. Paín, J. o.c. pp. 9-12.
4. Cfr. Caparrós, N. (1977). Crisis de la familia. Fundamentos. Madrid.
5. Sánchez, o.c. p. 68-171.
6. Sánchez, o.c. p. 155-157.
7. Román y Pastor, o.c. p. 51.
8. Cfr. (1980). "La disciplina en las clases de bachillerato". Padres y Maestros. Noviembre. pp. 10-11.
9. Sánchez. o.c. p. 185-186.
10. Fuente, o.c. p. 16.
11. Cfr. Estudio sobre la convivencia escolar. (1978). Servicios de Orientación Escolar. Hogar del Empleado. Madrid.

CAPITULO VII

EL ENTORNO ESCOLAR: SOCIEDAD Y ESCUELA.

Siendo muy importante el estudio del entorno escolar y la influencia que pueda tener sobre los alumnos, no hay que olvidar que, posiblemente, las influencias decisivas en la vida de la persona ya se han producido en la infancia. Se podría decir que el entorno de la infancia es, casi con seguridad, el esencial.

Con estas precisiones vamos a adentrarnos en el marco escolar.

Un punto clave en la labor tutorial es el conocimiento del entorno escolar, entendiendo por entorno escolar no solamente la escuela de puertas hacia dentro, sino el entorno cercano al Colegio: barrio en que está situado, familias de donde provienen los alumnos, tipo de enseñanza que se trata de dar en el Colegio, normas ministeriales,...

Podríamos decir de una forma muy amplia, que entorno escolar es todo aquello que influye en la vida del colegio. Tendría que decir que mi lugar de referencia es el urbano -mi actividad tutorial la desarrollo en un barrio de Madrid de clase media, al menos así corresponde a la ubicación geográfica del colegio.

El entorno escolar y la adolescencia -dado que nuestro trabajo sobre la tutoría de Secundaria es con adolescentes- serán dos pilares fundamentales para entender la labor de un tutor en esta etapa escolar.

1. El impacto del ambiente en la persona humana.

Sabemos que las posibilidades de desarrollo de la inteligencia quedan fuertemente condicionadas cuando el entorno social del individuo es deficiente o limitado.

M. Rico Vercher,¹ dirá "Desde la corriente moderada sostenida por el Dr. Rodríguez Delgado, hasta el optimismo a ultranza de la escuela de psicólogos soviéticos, hay datos suficientes como para concluir que las actividades mentales dependen esencialmente de factores extragenéticos".

Lanneau-Malrieu y Weil, en los años 1957 y 1959, iniciaron una serie de

estudios de campo donde se comprobaba que el equipamiento socio-cultural del ambiente próximo al individuo condicionaba fuertemente los resultados de los test de inteligencia no verbales aplicados a individuos de toda edad².

Lanneau-Malrieu centraron su trabajo en niños y jóvenes franceses, de ambiente social cerrado, de 5 comarcas francesas, con el grupo de control localizado en poblaciones urbanas próximas.

Weil trabajó en 22 estados de Brasil, en una muestra amplia de 27.000 individuos, aplicando test no verbales. En los dos casos las conclusiones fueron análogas.

Unos y otros sacaron la conclusión de que el entorno social influye de manera decisiva en la medida de inteligencia y ven como posibles causas del no ejercicio intelectual la escasez de motivaciones e incentivos hacia el ejercicio de los factores de inteligencia.

Rodríguez Delgado³ ha desarrollado extensamente la influencia del contexto en la vida intelectual. Nos referimos fundamentalmente en este punto a los primeros años de la vida. Explica la mente como una estructura con tres elementos tan importantes que la ausencia de uno cualquiera de ellos bloquearía la existencia de funciones mentales:

- El primer elemento es la estructura neuronal del cerebro.
- El segundo, el flujo de información que llega del medio ambiente y que está codificado y traducido en los receptores sensoriales.
- El tercero, la percepción que cada individuo tiene de esas sensaciones y las manifestaciones de conducta que provocan.

Aún más. Hoy sabemos que las huellas de una alimentación deficiente pueden llegar a ser hereditarias, con lo que se perpetúa de una generación a otra el efecto negativo de la pobreza.

Si tenemos en cuenta que hay hoy en el mundo como mínimo más de trescientos millones de niños mal alimentados, nos daremos cuenta de las proporciones de este

drama y de su enorme coste social; de esos niños malnutridos, un 51 % precisará un día educación especial, un 36 % se adaptará únicamente a realizar trabajos físicos y un 3 % precisará internado asistencial.

Es ésta una deficiencia que podría remediarse con una inteligente organización social. Bastó, por ejemplo, una papilla suplementaria de poco costo, que consistía en cereales de alto contenido proteínico, para evitar muchos casos de subnormalidad en unas aldeas de Guatemala. Este modesto cambio de alimentación provocó consecuencias sorprendentes: aquellos niños crecieron con estatura paralelas a las de niños de igual edad europeos o americanos, con lo que se demostró que las bajas estaturas de los indios de aquella zona no se debían sólo a un factor hereditario, sino también ambiental, debido a la subalimentación de sus bebés.

Otro factor que tiene enorme influencia en la formación de la mente del individuo, es el del hábitat que ha cobijado su primera infancia. "Nosotros, -dice el Dr. Campos-⁴, vemos diariamente en nuestras consultas niños que muestran retrasos madurativos cuya única causa es la de haber pasado el día mirando el techo y el colchón de su cuna, sin recibir los estímulos del hábitat que está al otro lado de los barrotes de la cuna. El bebé debe tener contacto con el hábitat y recibir su afecto estimulador".

El efecto de los estímulos ambientales es decisivo. El problema es que se coloca al niño absolutamente fuera de juego en la construcción de las bases de una personalidad que va a regir su futuro. Por eso, el profesor Rodríguez Delgado⁵ insiste en afirmar que el ser humano ni siquiera nace libre y que depende de su herencia genética, primero, y de la educación que le proporciona el medio ambiente, después. Y esto no tiene solución, porque, si quisiéramos escapar a esta realidad sería todavía peor. Si estuviera en nuestras manos la posibilidad de substraerlos a esta educación exterior, nuestros hijos se quedarían con las neuronas infantiles, inmaduras el resto de su existencia. Es ésta una realidad biológica a la que no podemos escapar y que tenemos que tener en cuenta. Esto nos lleva a asumir una responsabilidad enorme a nivel social: ¿Cómo vamos a estructurar la mente de nuestros hijos, de nuestros ciudadanos?.

Rodríguez Delgado⁶ se reafirma en esta idea:

"¿Son las funciones mentales el resultado del desarrollo cerebral, o hay otros elementos extracerebrales imprescindibles?".

En el momento de nacer, de entrar en contacto con el medio ambiente externo, extrauterino, el cerebro dista mucho de tener una madurez anatómica; muchas de sus fibras no están mielinizadas, la vía piramidal no acaba de completarse hasta los dos años de edad, la actividad eléctrica-neuronal muestra ondas lentas, muy diferentes de las de los adultos, las células y los procesos químicos están aún en plena evaluación. ¿Podríamos relacionar la falta de madurez con la ausencia de funciones mentales?. Si así fuera, la mente aparecería en cuanto se completara el proceso de maduración cerebral. Pero no parece ser cierto.

Durante la vida intrauterina el cerebro se inicia, se diferencia, crece y establece sus conexiones neuronales simplemente por una determinación genética que dirigen y organizan las moléculas aportadas a través de la placenta. Sin embargo, a partir del nacimiento, la reacción de impulsos sensitivos es un factor decisivo y esencial para la organización intracerebral. La prueba definitiva para demostrar que la aparición de la mente depende exclusivamente de factores extragenéticos y extracerebrales sería el tener un ser humano en crecimiento, durante varios años, en ausencia de toda reacción sensorial. La predicción sería que este ser carecería de funciones mentales. Su cerebro estaría vacío de experiencias y de recuerdos, sin coordinación motora, sin ideas, como el primer día de nacimiento.

Evidentemente este experimento es irrealizable, no sólo por motivos éticos, sino también por imposibilidad técnica, porque aunque pudieran destruirse los receptores del gusto, olfato, oído y vista, todavía habría un sinfín de impulsos procedentes de los órganos viscerales, de los músculos, los tendones, articulaciones y de la piel que estimularían continuamente el cerebro. Pero existe ya en la literatura la prueba parcial de que personas que han crecido durante varios años en ausencia de un receptor sensorial carecen de las funciones mentales que corresponden a ese sentido.

La conclusión de una serie de estudios que enumera el autor anteriormente citado es que la percepción de formas no está predeterminada por la organización genética del cerebro, sino que se adquiere después de nacer mediante experiencias

individuales, y además, que el período de aprendizaje de la primera infancia tiene importancia decisiva para la comprensión simbólica de las recepciones sensoriales".

Y concluimos con el Dr. Rodríguez Delgado, "sí, yo creo que los seres humanos tienen que ser independientes, originales, creativos. Yo puedo orientar por ahí mi tarea educadora, yo puedo fomentar los estímulos que hacen del niño una criatura, reflexiva, original e independiente.

La biología nos ha abierto nuevos caminos y yo no sería pesimista. Podemos ser hoy hombres más libres que en el pasado porque conocemos algo mejor los mecanismos mentales que conducen a la libertad y los que llevan a la esclavitud. Pero nos falta mucho que aprender a los adultos. Ciertamente, las facultades mentales del hombre de nuestro tiempo han evolucionado, pero todavía carecemos de un adecuado conocimiento de nuestras funciones neurológicas y es muy limitado el conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Pienso que el gran problema del hombre de nuestro tiempo no es el de entender y explotar su medio físico, sino el de comprender y gobernar su propia conducta".

Podemos llegar a una especie de conclusión en el sentido de afirmar que las posibilidades intelectuales y de maduración quedan fuertemente condicionadas cuando el entorno social de individuo es deficiente.

Pearson⁷ afirma que todo ambiente educa, entendiendo la educación como un proceso activo de aprendizaje por la exploración y el descubrimiento. Los chicos aprenden tanto unos de otros y de las agencias externas a la escuela, como de sus propios profesores.

Se concibe así el aprendizaje como un proceso continuo de interacción entre el que aprende y su ambiente físico y humano, con serias consecuencias para el sujeto inmerso en un ambiente social deprimido. El que el padre esté empleado o no, las condiciones materiales de la familia, su emplazamiento en determinadas zonas -urbana, residencial, suburbial o social-, los servicios culturales y recreativos disponibles son todos factores fuertemente condicionadores de un buen, regular o deficiente aprendizaje humano.

Para Rico Vercher⁸ "El afán y curiosidad por lo nuevo del niño y del joven, base de su aprendizaje, motor estimulante, pueden quedar fuertemente afectados si el entorno no le ofrece nada nuevo o lo que es peor y suele ocurrir, se castiga todo afán de búsqueda de novedades o situaciones diferentes... No siempre ha de identificarse lo educativo con lo docente, y mucho menos con lo docente institucional".

Es la diferencia de los entornos socio-culturales la que inicia y después consagra las desigualdades para la oportunidad, y estas desigualdades no pueden ser resueltas por la educación dentro de la escuela.

Illich⁹ decía: "Es obvio que, incluso cuando la escuela ofrece las mismas oportunidades a niños de diferentes entornos socio-culturales, el chico procedente de un medio desfavorecido sigue en desventaja respecto a su compañero de origen social, cultural y económico más favorecido".

Rico Vercher¹⁰, concluirá "Actividades aparentemente sencillas, como completar en una casa una colección de hojas, o un trabajo artístico iniciado en el aula, o comentar una pieza musical oída en clase, o recortar noticias de prensa, o hacer un comentario literario en casa, se convierten en imposibles para niños cuyo entorno socio-familiar es deficitario, y su vida escolar queda afectada negativamente por esas carencias del entorno próximo".

Horizonte temporal reducido, motivación limitada exclusivamente a la satisfacción de necesidades inmediatas, nivel de aspiración-expectación reducidas, falta de confianza en sí mismos y en los demás, renunciar a cambiar nada, conformismo a la situación dada o prefigurada, relaciones paternofiliales deterioradas, irregulares o inexistentes, son, entre otros, factores lo suficientemente alejados de la posible acción modificadora de la escuela y, por otro lado, actuarán como casi determinantes de actitudes negativas para una acción escolar.

2. La relación con la familia, elemento clave.

La comunicación familia-colegio es fundamental en el mundo educativo. Así lo

señala la legislación¹¹ "... al tutor se le encomienda mantener contacto con las familias de sus alumnos".

Las disposiciones legislativas insisten sobre el tema. También, los especialistas, han tratado el tema con detenimiento y profundización.

Así, Artigot¹² pone como base de esta comunicación la entrevista personal. Y ve en la comunicación con las familias dos finalidades:

. mentalizarles como primeros y auténticos responsables de la formación de sus hijos y prepararles técnicamente para el desarrollo de esa labor.

Por otro lado C. Valdivia¹³, dirá que esta comunicación es como una fuente para la comprensión y el conocimiento del alumno; es necesaria una cooperación para conseguir una línea unitaria en educación, para saber la visión de los padres respecto a los hijos, para conocer la estructura familiar. Hay que hacer conscientes a los padres de que ellos son los auténticos responsables de la educación de sus hijos y ayudarles a prepararse en esta misión suya.

En el tema de la relación entre tutor y padres habría que hacer un tratamiento desde una perspectiva triangular:

- Lo que el tutor cree que deben ser sus relaciones con los padres.
- Lo que los padres esperan del comportamiento del tutor.
- Y lo que los alumnos piensan sobre las relaciones que deben existir entre el tutor y sus padres.

A veces el alumno quiere usar al tutor como un encubridor o que prefiere que no hable con sus padres.

También que los padres traten de conseguir una información que el alumno le ha dado al tutor, porque a ellos casi no les hablan. Aquí, nuevamente, puede presentarse un conflicto de roles, de ahí la conveniencia de que se aclare la tarea del tutor en el primer encuentro con los padres, en el que el tutor hace la presentación de su tarea.

Hablando de la función del orientador con los padres, y tomando como base la LGE, en su art, 5º, donde se pone de relieve la necesidad de los contactos con los padres, Repetto, E.¹⁴, señala lo que dice la Ley "Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes". Ella por su parte añade:

"Al orientador y los Servicios de Orientación les compete la organización de esas actividades. Fundamentalmente se organizan actividades de tres tipos:

1. Información: informaciones que recojan y transmitan -a través de entrevistas, coloquios, conferencias, etc.- entre otros, los siguientes aspectos:

- . conclusiones de los cuestionarios personales
- . hábitos de trabajo de los alumnos. Así por ejemplo, distribución del tiempo de estudio, actitud hacia el estudio, actitud hacia el colegio o preferencias académicas.
- . resultado de las distintas pruebas que se les han aplicado a sus hijos, con explicación de su significado,
- . información sobre el abanico de posibilidades profesionales que tienen sus hijos al terminar el BUP, de acuerdo con las aptitudes, capacidad e intereses de los mismos.

2. Ciclos de educación familiar, cuyo contenido puede variar desde darles a conocer los objetivos y la política educativa del centro, hasta la realización de conferencias o coloquios sobre psicología evolutiva, educación afectivo-sexual, relaciones padres-hijos o la educación de los hijos de acuerdo con la personalidad concreta de cada uno.

3. Ayuda personal a los padres en su problemática familiar. Este tipo de ayuda se realiza por medio de entrevistas o de técnicas de grupo adecuadas."

Al hablar de las características del tutor, señalaba en otra parte¹⁵ "Es conocedor de la estructura de la familia española, ya que la mayoría de los conflictos en la adolescencia tienen su génesis en las vivencias familiares que el escolar haya

tenido. Por otra parte, conocer la situación familiar de los alumnos de los que es tutor".

También Román y Pastor¹⁶, hablan de la necesidad de establecer relaciones "tutor-familias" tendentes al logro de los fines educativos. Señalan la orientación familiar como un enorme campo de acción de los tutores. Destacan como acciones dentro de este campo la actualización pedagógica de los padres, escuela de padres, entrevistas y relación con la Asociación de padres.

Por otra parte señalan que, con respecto a la familia tienen los tutores una serie de funciones especializadas, así:

- Orientación de tipo escolar:

- . Lugar de estudio de los alumnos.
- . Dificultades en el aprendizaje.
- . Conflictos culturales

- Orientaciones de tipo profesional:

- . No imposición de profesión al hijo.
- . Aportar información profesional al Centro escolar.
- . Recibir información de becas, centros, puestos de trabajo.

- Orientaciones de tipo personal:

- . Desajustes familiares.
- . Tratamiento de los hijos.
- . Actuaciones sobre el barrio.

Finalmente, señalan, la entrevista como medio fundamental de comunicación con la familia.

S. Sánchez¹⁷, remite a la parte donde habla de las funciones del tutor. No obstante dice: "Los padres son los responsables últimos de la educación de sus hijos.

Por eso el centro docente está obligado a facilitar el acercamiento de aquellos a la tarea que con sus hijos se realiza.

Por otro lado, puede afirmarse que no existe ningún problema escolar del que pueda decirse que nace y muere en el centro docente. Si nace en el Centro, se alarga en la familia y gran parte de los problemas que nacen en la familia terminan como problemas escolares en el centro".

En el colegio el tutor constituye el medio de relación con las familias. La necesidad de una actitud positiva de la familia para con el centro docente no obedece a un planteamiento del que se beneficie la imagen del colegio. Se trata de una exigencia en la que está en juego la eficacia docente y formativa de la institución misma. La teoría de influencias sobre el alumno provenientes del centro docente y de la familia da lugar a un sistema de fuerza. En este sistema de fuerzas las influencias pueden contrarrestarse, pero también pueden potenciarse. De aquí la importancia de una adecuada coordinación de centro y familia, para que lo que el centro valora no lo desprecie la familia, para que se acerquen los criterios de autoridad. Se trata, en suma, de la necesidad de hacer operativo el principio de que la educación es una, los educadores varios.

García Cifuentes y Sanjuan Sanz¹⁸ dicen "La colaboración familia-Centro escolar es esencial, y creemos necesario que ésta se realice y canalice a través de un tutor.

Conocer bien la familia, y aún más ayudar a la familia, es labor del tutor, no olvidando que, encauzada la familia, nos ayudará a mejor guiar al alumno, pero todo ello no directamente, sino a través del alumno, objetivo primordial del tutor.

El tutor la mayoría de las veces se convierte en el tutor de los padres y del hijo, ya que en materia de educación la mayor parte de las veces están poco formados.

En bastantes ocasiones el contacto con la familia se hace a través de la nota¹⁹. "La nota se hace obsesión, pierde su condición de síntoma de una situación y se convierte en un valor en sí, que los padres se empeñan en conquistar o reconquistar para su hijo por todos los medios disponibles (reducción de todas las actividades al

estudio, continua exigencia de estudio, excesiva motivación a través de los supuestos sacrificios que hace el hogar para pagar su aprendizaje, presión sobre los profesores, recurso a profesores particulares, elaboración paterna de lecciones y ejercicios). La pobreza de actividades culturales extraescolares, tan corriente en nuestros alumnos de enseñanza media, se debe en gran parte a la creencia de padres y educadores de que perdiendo horas en estas actividades no va a tener tiempo para estudiar y bajarán las notas".

Arroyo Simón²⁰ dirá "El tutor se convierte en puente o intermediario de la Institución y sus fines generales y los padres de familia que necesariamente se preocupan de sus propios hijos... El tutor es el representante más cualificado para informar y dialogar con los padres de los alumnos. Es quien mejor los conoce y el que tiene a mano los datos necesarios para facilitar la información adecuada. Preceptivamente las normas para la aplicación de la evaluación continua sitúan al tutor en condiciones de poder mantener un contacto beneficioso con las familias al serle confiadas las siguientes tareas:

1. Contactos iniciales
2. Comunicar con las familias los resultados académicos.
3. Proporcionar al alumno y a sus padres consejo orientador razonado sobre los estudios y actividades que mejor le convienen."

Como el tutor preside dicho equipo de evaluación, sobre él recae también la misión de participar en la elaboración y comunicación de este consejo orientador. Sería ya el fruto maduro de toda la labor evaluadora y orientadora del centro, en estrecho contacto con el alumno y la familia.

Finalmente D. Isaacs²¹, dirá "No sólo le interesará al tutor conseguir una unidad de criterios en lo que se refiere a la educación del chico, sino también pretenderá que los padres tengan interés por el centro educativo en sí... El tutor debe ser consciente de que la razón de ser del contacto con los padres, en principio para informarles sobre los estudios de sus hijos. Luego se tratará de informar y recibir información sobre otros aspectos del chico que interesen. A continuación se buscará un

acuerdo sobre un objetivo a conseguir con el chico y, en consecuencia, se verán posibles medios para educarles en función de este objetivo. Solamente cuando exista acuerdo sobre lo fundamental puede pensarse la posibilidad de una colaboración más amplia con el Centro".

3. Problemática de la enseñanza secundaria.

Lo que estudian los adolescentes, la enseñanza secundaria, juega un importante papel a la hora de aproximarnos al entorno escolar. Si este tipo de estudios estuvieran planificados de una manera diferente, el entorno escolar actual sufriría, posiblemente, una serie de cambios positivos o negativos.

Otro aspecto destacable serían los sucesivos cambios de planes de estudios a que está sometida la llamada "enseñanza media". Estos sucesivos cambios, cuando son continuos y sustantivos, hacen tambalearse el esquema de la Enseñanza Secundaria.

Da la impresión de que no se deja madurar suficientemente un plan para poder pedirle frutos consecuentemente.

Para acercarnos a esta realidad de la enseñanza secundaria, he utilizado, fundamentalmente, estudios sociológicos sobre el tema.

Al enmarcar la problemática del Bachillerato consideramos tres de sus dimensiones básicas²²

-Nivel económico-. Al no ser, hasta el momento presente, una etapa educativa gratuita, salvo los INB, el bachillerato grava las economías familiares. Las familias tienen que realizar una inversión en beneficio propio, ya que se espera que el Bachillerato capacite a los estudiantes para un futuro trabajo mejor remunerado y les abra, también, las puertas de la Universidad.

-Nivel Social-. En la antigua LGE, el fin de la EGB determinaba la primera bifurcación del sistema educativo. En la EGB se seleccionan los que están capacitados para pasar al BUP y los que tienen que integrarse obligatoriamente en la FP 1º, según

hayan obtenido la Graduación Escolar o la Certificación de Escolaridad. Es claro que el éxito escolar está ligado a muchos factores socioeconómicos y no meramente a la capacidad intelectual. De ahí que la EGB sancione, en cierta manera, las desigualdades sociales facilitando la entrada de los alumnos de estratos sociales superiores en la BUP, y los de los estratos inferiores en la FP 1º. Esto hay que matizarlo, evidentemente, con las nuevas directrices ministeriales.

El hecho de que la etapa no sea en ocasiones gratuita refuerza el mecanismo selector, ya que sólo determinadas economías familiares pueden correr con los gastos del Bachillerato, que supone no sólo un desembolso por los estudios y actividades paraescolares, sino una ausencia de ingresos, al no haberse integrado el hijo en el mundo del trabajo.

Para paliar, en parte, los efectos de esta selección económica está todo el sistema de becas.

Se supone que el BUP no sólo capacita para trabajos mejor remunerados y de más estatus social, sino que prepara para la Universidad y es la vía casi obligada en la actual estructura social española para los futuros dirigentes del país.

-Nivel cultural-. El Bachillerato ha sido tradicionalmente, incluso cuando se ha dividido en Ciencias y Letras, una etapa de formación humanística, que preparaba para las profesiones liberales. Esto se oponía al enfoque eminentemente práctico y técnico que tenía la FP, la cual preparaba para las profesiones manuales y el trabajo inmediato.

La antigua LGE parece que ha querido darle un carácter más científico y técnico al BUP, y un tinte más humanístico a la FP 1º. Esto no quita -la práctica deberá desmentir esta afirmación- que las orientaciones fundamentales permanezcan.

Otro factor cultural está constituido por el mundo de valores y aspiraciones que rodean a uno y otro de estudios. Ese mundo surge no sólo de los programas de estudio, de los textos, de las actividades paraescolares, sino también del tipo de profesorado, de las relaciones sociales entre los alumnos y sus familiares, etc. El mundo del Bachillerato está orientado básicamente a la Universidad, a las profesiones liberales y, en último término, a preparar a los futuros dirigentes del país, mientras que el mundo

de la FP está orientado a la productividad y al trabajo. Eso crea una escala de valores y una serie de aspiraciones distintas en los dos tipos de estudios.

La legislación trata de concretar estas ideas.

La antigua LGE dedica nueve artículos al BUP y hace múltiples alusiones al mismo en otros artículos. A modo de resumen de sus características más interesantes, tenemos que el BUP orienta no sólo a la Universidad, sino a la FP y al trabajo activo, unificando los Bachilleratos (artículo 21). El BUP busca más relacionar conocimientos y hacer apreciar el trabajo, que memorizar (art. 22). Tendrá materias optativas y tecnicoprofesionales (artículo 23). Estas serán decididas por cada centro de acuerdo con su ICE (art. 25), y podrán establecer convenios con instituciones y empresas (art. 26). el BUP será más tutorial que magistral y buscará la creatividad y el trabajo en equipo empleando métodos activos y personalizados (art. 27).

Los cambios de la sociedad han originado, paralelamente, una demanda de mayor nivel educativo en la población activa y consumista, como exigencia del grado de desarrollo de la economía, y una demanda de más educación para los hijos por parte de las familias, como medio para alcanzar un porvenir mejor remunerado y con más alto prestigio social.

El resultado ha sido la explosión estudiantil a todos los niveles, pero, comparativamente, se ha dejado sentir especialmente en los Estudios Medios y en la Enseñanza Superior. Esto ha repercutido en la extensión de esas enseñanzas a una serie de provincias y núcleos urbanos que antes no contaban con ellas. La mujer ha irrumpido también con fuerza en el sistema educativo, y su progreso numérico ha sido espectacular.

Las desigualdades que aquejan al sistema educativo español se deben a tres razones fundamentales: La enseñanza es un bien apetecible, escaso y caro; el "poder adquisitivo" de los españoles respecto a este bien está desigualmente distribuido, y el sistema de "adquisición" del mismo es el de "libre mercado".

Todo el sistema de desigualdades existentes en la actualidad en el ámbito educativo no es un producto de la casualidad, sino que refleja la sociedad en la tiene

su origen y tiende, a su vez, a reproducir esa sociedad.

El sistema educativo español es un producto de la sociedad en la que florece. España es un país capitalista. El capitalismo español tiene una marcada tendencia a buscar beneficios a corto y medio plazo. La expansión de la economía hay que entenderla dentro de unos límites, ya que si el ritmo de crecimiento ha sido acelerado, el punto de partida fue muy humilde. Parece que han sido las exigencias económicas las que han determinado las mayores inversiones del Estado en educación, en busca de una mano de obra cualificada. Aunque el ritmo de crecimiento de esas inversiones es rápido, el punto de partida es tan bajo, según los baremos internacionales, que se queda corto a la hora de cubrir las etapas planificadas.

Por otra parte, la sociedad española tiene una estructura de clases. Eso quiere decir que hay unas clases dominantes, que tienen acceso a los órganos de decisión y a los medios de producción, y otras clases dominadas, que no gozan de ese acceso. Paralelamente a la utilización del poder y de los medios económicos está el disfrute y manipulación de otros bienes sociales, como son la educación y la cultura.

Si la educación es un bien apetecible, escaso y caro, son las clases dominantes quienes, en la carrera de obstáculos de una "economía de mercado", tienen más garantías de asegurarse el puesto escolar y el título para sus retoños, incluso cuando su capacidad intelectual sea mediocre.

En una sociedad como la española, que se ha caracterizado en las últimas décadas por el autoritarismo político, la ausencia de democracia y de auténtica participación, la creación de la cultura y de la ideología vigente ha sido muy poco pluralista y ha estado en manos del Estado y de las clases que ostentaban el poder o de aquellos en quienes éstas delegaban y sobre los que ejercían un estrecho control. El sistema educativo ha sido uno de los canales más eficaces a través de los cuales se ha asegurado la difusión de la ideología y la cultura "oficial" y dominante. El contenido de los libros de texto, la selección y formación de los profesores, las relaciones pedagógicas dentro de la escuela, en un palabra, todos los elementos que constituyen el proceso de socialización de la institución educativa, han garantizado la difusión de los valores, las normas de conducta y las aspiraciones que interesaban al Estado y a las

clases dominantes para mantener el "status quo".

Ahora bien, el sistema educativo español no es sólo un producto de la sociedad, sino que, a su vez, tiende a reproducir dicha sociedad y sus características básicas, como son la estructura de clases y la cultura.

Junto a esta inculcación explícita de la ideología de la clase dominante a través de los contenidos mismos de la enseñanza, tiene lugar otra implícita, que en el fondo es la mayor huella deja en las mentes de los educandos. Implicación implícita, valga la redundancia, que se realiza a través de la estructura y funcionamiento mismos del sistema educativo. Es ella la que mejor ayuda a interiorizar los valores y normas dominantes. Todo el conjunto de notas, exámenes, controles, diplomas y títulos inculca en los adolescentes y en los jóvenes los valores que el sistema capitalista necesita para su mantenimiento y desarrollo.

A lo largo de la carrera de obstáculos que supone el paso de unos niveles del sistema educativo a otros, el educando aprende en su propia carne una lección fundamental: si quiere triunfar ha de aceptar las normas del sistema tal y como están constituidas, tratando de adaptarse a ellas lo mejor posible. Las notas y calificaciones le dicen lo que es importante saber y lo que no lo es, lo que conduce al éxito y lo que no conduce, muchas veces independientemente del valor intrínseco que para su propia formación pueden tener unos contenidos y otros de la enseñanza impartida. Por otro lado, ya desde la escuela, el individuo va asimilando los valores de emulación y competitividad necesarios para triunfar en la sociedad. La solidaridad y espíritu comunitario quedan ahogados en el individualismo y la mentalidad competitiva. Al vivir la selección en nombre de la capacidad y el mérito, los "excluidos" aprenden a ver su posición baja en la sociedad como resultado de sus propios fracasos escolares; por el contrario, la minoría que sobrevive hasta el final del sistema educativo ve su posición justificada por el esfuerzo y mérito personales, lo que les predispone a convertirse en guardianes del orden y de la jerarquía burguesa, que tan bien les ha recompensado.

Se puede deducir la importancia de una correcta labor tutorial en todo este mundo de valores marcados por la clase dominante y en la carrera de obstáculos que supone en el mundo escolar.

No obstante, conviene precisar que el tutor posiblemente no pueda hacer ya mucho. Los alumnos que están con él son ya adolescentes, su mente está bastante perfilada; por otro lado la influencia de la calle es enorme, y ahí es difícil que entre el tutor.

Por otro lado, habría que tener también en cuenta los procesos de identificación que el adolescente puede seguir con el adulto y el mero hecho de mostrar el tutor su mundo de valores puede que, a la larga, sea uno de los puntos claves en la tarea tutorial.

La nueva normativa en educación incluye una serie de mejoras de tipo pedagógico, como pueden ser la enseñanza activa y personalizada, el estilo tutorial, la diversificación curricular, etc. Todo ello es un avance en la teoría, en cuanto aplica unas innovaciones pedagógicas ambiciosas y modernas. En la práctica, si esos cambios no van acompañados de una preparación del profesorado, de los tutores y la dirección de los centros, de una serie de incentivos y controles para vencer su inercia, de un material pedagógico y unos locales adecuados y, por tanto, de unos medios económicos suficientes, el resultado puede ser negativo -muchos ya lo están detectando- a nivel pedagógico. Los efectos, a nivel social, son los de un nuevo mecanismo de discriminación, en cuanto que una vez más la reforma está condicionada por el factor económico, y al no estar suficientemente garantizada la igualdad por el Estado, los centros más dotados y su alumnado podrán hacer frente mejor a las innovaciones y sus costos, mientras que los menos dotados quedarán cada vez más distantes, en calidad y rendimiento, de los primeros. Y esa dotación no es puramente económica, sino que se refiere a facilidades culturales y sociales de todo tipo.

Las nuevas leyes educativas, LODE y LOGSE, tratan de dar una adecuada solución al planteamiento anteriormente realizado:

- . La escolaridad será obligatoria hasta los 16 años. Será la ESO. Será igual y para todos los ciudadanos. Se trata de que sea una correcta preparación para la vida ciudadana.
- . La Enseñanza Secundaria Postobligatoria (Bachillerato) no es obligatoria. El

Estado hace una amplia oferta de bachilleratos, con sus correspondientes dotaciones materiales y en personal, para evitar la discriminación que existía en épocas anteriores.

- . Se crean los Módulos profesionales (Niveles 1, 2, y 3), como una clara respuesta a las demandas actuales de nuestra sociedad y con el punto de mira puesto en lo que será nuestra total integración en Europa.

Finalmente, añadir las directrices ministeriales donde se marcan los objetivos de la ESO y del Bachillerato.

Cuando se establecen los currículos de la ESO, en su Anexo (Real Decreto 1345/1991) 6 Sept. 1991, se establecen los principios metodológicos de la etapa, donde se destacan los objetivos y aspectos concretos de aprendizaje que trata de impulsar la normativa ministerial, así:

- . contribuir activamente y de forma autónoma al desarrollo y a la salud corporales.
- . formarse una imagen equilibrada y ajustada de sí mismo (características, posibilidades y limitaciones).
- . analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico.
- . apreciar, disfrutar y respetar el patrimonio natural y cultural de la comunidad en la que se vive.
- . relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto.
- . analizar los mecanismos y los valores que rigen el funcionamiento de la sociedad en que el alumno vive, en especial los relativos a sus derechos y deberes como ciudadano.
- . elaborar y desarrollar estrategias personales de identificación y resolución de problemas en los principales campos del conocimiento.

- . interesarse por las aplicaciones del desarrollo científico y tecnológico.

De la misma manera en el Real Decreto por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Bachillerato, en su Art. 2, se nombran los objetivos a desarrollar:

Art. 2º.- El currículo del bachillerato tendrá como objetivo desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

- a) Dominar la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma.
- b) Expresarse con fluidez y corrección en un lengua extranjera.
- c) Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
- d) Comprender los elementos fundamentales de la investigación y del método científico.
- e) Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma.
- f) Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.
- g) Dominar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida.
- h) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
- i) Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.

4. El grupo-clase en el entorno escolar.

Un alumno al comenzar la secundaria lleva como bagaje unas 6.000 horas de

clase aproximadamente. Al acabar la secundaria obligatoria y postobligatoria otras 6.000 horas.

Estos datos son elocuentes para demostrar o simplemente para justificar que tratamos de ver cómo influye el grupo-aula en el entorno escolar y por tanto en el alumno.

Dentro del contexto escolar tendrá una influencia grande sobre el individuo el grupo de alumnos al que pertenece, la línea educativa del centro al que vaya, el barrio o pueblo en que esté situado...

Las técnicas de grupo, tratadas anteriormente, entran aquí de lleno como modo de adentrarse en el conocimiento de los grupos humanos y su influencia.

Refiriéndonos a la influencia del grupo sobre el individuo, estamos de acuerdo con Román y Pastor²³ cuando escriben: "No sólo la conducta del individuo está ampliamente condicionada por los grupos a que pertenece, sino también su contenido mental. Cuando los grupos a que pertenece se encuentran en relación solidaria, es decir, si induce a pensar, sentir y obrar de forma semejante, si proponen las mismas metas y exigen deberes análogos, las diferentes vertientes de la personalidad se relacionan unívocamente. En este caso, la personalidad se hallará integrada y la conducta será congruente.

Pero si los grupos mueven a realizar acciones contradictorias, el individuo se halla perturbado por los conflictos internos ante el continuo choque de lealtades y deberes.

Considerar cómo el grupo influye sobre sus miembros, ayuda a comprender a los individuos y a entender su conducta. Aunque el profesor-tutor trabaje con grupos siempre lo hace con individuos, y éste es su verdadero objetivo".

El grupo influye sobre el individuo de muy diversas maneras y sobre sectores muy amplios de la conducta. Preferentemente, podemos indicar que influye sobre:

- Aprendizaje. Se aprende con más rapidez, mayor facilidad de creación y más capacidad resolutive en los grupos, y cuanto más se participa en ellos, tanto

más se aprende.

- Actitudes, creencias, sentimientos, hábitos y conducta, motivaciones e intereses. Conociendo los grupos a que un individuo pertenece, se pueden prever, en cierta medida, su comportamiento y jerarquía de valores.

En definitiva, el grupo pequeño y la clase como tal, influyen sobre los alumnos en su socialización, ya que los inicia y hace comprender la vida colectiva y les enseña a participar y valorar la convivencia; en el desarrollo de la personalidad, porque los adolescentes se perfeccionan conviviendo; y, por último el control social de sus acciones y conducta.

Sánchez²⁴ dedica un capítulo de su libro citado al estudio del grupo clase. No es infrecuente que en el colegio un alumno cambie de conducta con respecto a la que habitualmente tiene. Un sujeto instalado en un grupo puede adoptar conductas impensables desde su habitual conducta personal. En esquema, todo ello pone de manifiesto:

- a) Que frecuentemente el hombre cambia de conducta al cambiar de grupo.
- b) Que, consecuentemente, el grupo puede ser considerado como agente o instrumento de cambio de conducta.

Por considerarlas importantes, anotamos a continuación las reflexiones de Sánchez, sobre este tema:

El grupo-clase, desde una aplicación estricta de la definición dada para grupo, es un grupo atípico. En principio, diremos que el número de alumnos que habitualmente lo componen dificulta la posibilidad de una fácil y generalizada interacción personal. Sin embargo, como conclusión anticipada, creemos que el grupo-clase, en situación de tutoría, supone un ámbito de valor formativo decisivo:

- Porque en él puede ejercitar el alumno: a) roles fundamentales en la vida como los de contrincante, compañero, protector, protegido, más adelante incidiremos en este punto; b) actitudes sociales imprescindibles en la vida adulta: la flexibilidad que exigen las dispares características de los interlocutores, autonomía emotiva, seguridad ante los

otros, neutralidad, tolerancia, etc; c) destrezas sociales como la réplica, la persuasión, etc.

- Porque puede adquirir una idea objetiva de sí mismo, a la vez que se adiestra en relativizar esa misma idea. Lo que somos en cada grupo viene definido por la percepción que de nosotros se tiene en ese grupo y, por lo tanto, por el rol que se nos adjudica en él.

- Porque supone una aportación más a la necesidad psicológica que todos experimentamos de cambio de rol. Necesidad que es, a la vez, condición de normalidad psicológica. (La formulación, quizá extrema, que se hace de todo esto por algunos desde la Psicosociología, ha llevado a definir la personalidad equilibrada, en términos de conducta, como "un conjunto de roles + la posibilidad de desempeñarlos + la posibilidad de cambiarlos".

Creemos que todo esto justifica suficientemente el que dediquemos unas reflexiones a las aplicaciones que la Dinámica de Grupo, la Sociometría y las Técnicas de Trabajo en Grupo pueden tener en el quehacer de conducción que el tutor ha de realizar necesariamente con el grupo de alumnos que tutela.

5. Niveles y estructuras del grupo clase.

Todo grupo persigue algo (nivel de objetivos), hace algo (nivel de tarea) y organiza para ello de determinada manera las interacciones personales de sus miembros (nivel de organización).

Pero ocurre a veces que los fines, las tareas y la organización del grupo aparecen desdobladas. A veces, "oficialmente" aparece el grupo proponiéndose unos fines aunque en realidad persigue otros, otras veces aparece realizando unas tareas que no coinciden con lo que en realidad luego hace, y a veces, en el grupo se dan dos organizaciones: "oficial" y "real".

Podemos distinguir en el grupo dos estructuras: la estructura formal y oficial y la estructura informal que subyace en la formal y que a veces no coincide con ella. Los

grupos se presentan, "parecen", desde la estructura formal; "son" desde la estructura informal.

La situación ideal es aquella en la que coinciden ambas estructuras. Si esta coincidencia no se da, el conocimiento de la realidad profunda del grupo, y por ello el más decisivo, el conocimiento, influyente y condicionante, hemos de buscarlo en la estructura informal.

Finalmente, conviene aclarar que lo que el grupo quiere, lo que hace y la organización que adopta en su realidad más auténtica, en suma, lo que llamamos estructura informal, viene condicionado, y a veces determinado, por el tipo, positivo o negativo, de relaciones personales entre los miembros del grupo (nivel socio-emotivo).

Los alumnos de una clase, en cuanto personas que se interaccionan, forman un grupo. Es curioso ver, comprobar como éste hecho elemental no sólo no ha sido tenido en cuenta tradicionalmente, sino que por el contrario la pedagogía tradicional más bien ha intentado que este hecho elemental no aparezca. La disciplina más tradicional tendía a suprimir la realidad de la clase como grupo, incluso, poniéndose a las interacciones entre los alumnos ("en clase no se habla"). Para conseguir el objetivo formal, se anulaban las interacciones.

Hoy, sin embargo, las aportaciones de la Dinámica de Grupo seguimos comentando a Sánchez están propiciando un cambio de mentalidad en el sentido de comenzar a estudiar y aceptar las posibilidades del grupo en enseñanza y educación.

A partir de las ideas dadas anteriormente sobre niveles y estructuras que pueden distinguirse en los grupos, el grupo-clase se nos presenta en su estructura formal y los niveles de objetivos, tareas y organización formales, como un simple ente grupal ajeno al proceso que él mismo parece protagonizar: Los objetivos que tienen que alcanzar, las tareas escolares que deben realizar y la organización en la que se mueve el grupo-clase le han sido, de alguna manera, impuestos. En este sentido, el grupo-clase sólo conseguirá funcionar como grupo a nivel de objetivos, tareas y organización formales, si previamente acepta como propias esas metas, esas actividades y esa manera de

organizar el trabajo.

En un contexto como el descrito, parece que es imprescindible el esfuerzo de los responsables del proceso docente-educativo en la dirección con objeto de facilitar la participación escolar, a niveles de Secundaria, especialmente en el ámbito de tareas y organización, hasta donde pueda compatibilizarse con las limitaciones legales.

Si ello no fuese así, podría producirse en el grupo-clase lo que en Dinámica de Grupo se llama desdoblamiento de estructuras. Desde el punto de vista de la estructura formal, el grupo de alumnos está en una clase para aprender una materia y superar un curso, pero en realidad, desde la estructura informal, pudiera que estuviese allí sólo para pasar el rato o simplemente para evitar un castigo. La estructura formal puede indicar que el delegado de ese grupo es el alumno que el profesor designó como tal, sin embargo la estructura informal pudiera descubrir que el control y el liderazgo del grupo están en manos de otro alumno bien distinto, etc.

Pero esta amenaza de desdoblamiento de las estructuras del grupo clase no es sino la última consecuencia de unas contradicciones más profundas, consustanciales al contexto institucional en que se desenvuelve el grupo-clase.

Los objetivos académicos, que son los formalmente más valorados, pueden alcanzarse, -el planteamiento de Piaget incide en este camino-, por un trabajo realizado en colaboración entre los alumnos. No obstante, también podrían conseguirse perfectamente, y de hecho así ocurre habitualmente, por el trabajo individual de cada alumno realizado en solitario.

Esto nos revela que los llamados objetivos del grupo-clase son simples objetivos individuales propuestos a varios sujetos a la vez. De lo contrario, requerirían necesariamente acciones de grupo fundadas en la división del trabajo. Se trata, en suma, de consecuciones individuales. Y, de hecho, el rendimiento que cuenta en las evaluaciones no es precisamente el grupal sino el individual.

El grupo-clase nace para estas actividades académicas, pero en lo académico no tiene objetivos propiamente grupales.

El hecho de que la responsabilidad del aprendizaje, el modo de dar cuenta de él, la evaluación en suma, sea individual, pone de relieve otro aspecto paradójico del grupo clase. A través de , del empleo de técnicas de trabajo en grupo etc., el profesor puede hacer funcionar a los alumnos como si se tratase de un conjunto de compañeros en el aprendizaje, pero no conseguirá con ello evitar la contradicción de que al final del proceso se trata de un grupo de competidores en el rendimiento²⁵.

No es fácil escapar de esta contradicción ya que está en la base de la estructura escolar actual. Algunas de las alternativas conocidas -Illich, Freire, Summerhill, etc.- tienen el valor y, a la vez, la limitación de lo utópico para el profesor que ha de realizar su tarea aquí y ahora. A éste sólo le queda quizá la honrada explicación y aceptación de las contradicciones en que va a desarrollar su acción como único medio, subjetivo evidentemente, de superarlas.

Hasta aquí las consideraciones sobre las peculiaridades del grupo-clase en los aspectos ligados directamente a su estructura formal y a las tareas académicas. Pero, a pesar de todo lo expuesto, las características psicoevolutivas del alumno en edad escolar, la necesidad gremial, hacen que la realidad del grupo-clase salte por encima de las paradojas antes expuestas.

A pesar de todas las contradicciones, y al margen de la estructura formal impuesta, el alumno encuentra en la interacción con sus condiscípulos la satisfacción de una necesidad psicológica de gran fuerza en esta edad. El grupo-clase siempre termina generando una estructura formal de gran riqueza y autenticidad. (De ahí la añoranza con que suele recordarse, pasado el tiempo, estos grupos).

Pues bien, la tutoría es la instancia que, precisamente desde la estructura formal, puede venir a potenciar estos aspectos positivos del grupo-clase como ámbito de convivencia.

INFLUENCIAS DEL GRUPO-CLASE SOBRE LOS ALUMNOS QUE LO COMPONENTEN

Señalábamos con anterioridad que un sujeto instalado en un grupo puede adoptar conductas impensables desde su individual y habitual modo de comportarse. Y ello es experiencia común.

La conducta resultante de un individuo en un grupo es la consecuencia de la acción simultánea de los factores habituales o variables de su conducta individual por un lado, y, por otro, la derivada de los factores grupales. Y éstos, precisamente por ser grupales, escapan al control del individuo.

Sin embargo, cuando se habla de factores grupales, no se está haciendo mención a factores totalmente aleatorios. La presión del grupo sobre sus miembros sigue unas constantes cuya existencia se pone de relieve en que los fenómenos que origina dicha presión pueden agruparse, según una cierta categorización, como ahora veremos²⁶.

Fenómenos grupales de imitación se dan en el grupo-clase con múltiples manifestaciones y siempre en el mismo sentido: Los alumnos de un grupo-clase tienden a homogeneizar sus conductas, a identificarse como distintos de los no pertenecientes a ese mismo grupo-clase.

Ello explica la rapidez con que se producen conductas imitativas en el grupo-clase, aunque con manifestaciones muy variadas: el tipo de peinado, determinado tipo de prendas, de lenguaje, insignias o utensilios escolares, juegos que se ponen de moda en el grupo y que llegan a formar un argot propio, etc.

La presión de conformación ejercida desde el grupo de alumnos impone pautas y, al hacerlo, delimita lo que es aceptado y no aceptado por el grupo y, consiguientemente, los criterios de ortodoxia y heterodoxia. Ello explica que un alumno pueda ser percibido por sus compañeros como un disidente si se distancia excesivamente de la línea de rendimiento medio del grupo tanto por arriba como por abajo. (Evidentemente, también puede ocurrir lo propio en el grupo-equipo de profesores).

La fácil sugestionabilidad es característica de la psicología de los grupos, máxime en la adolescencia. De ahí la frecuencia con que en el grupo-clase se dan fenómenos de contagio de emociones: el miedo a los exámenes, la alegría por las noticias grupales gratificantes, como concesión de vacaciones, aprobado general, éxito

del equipo que representa al grupo, etc.

En el grupo de alumnos, a lo largo de la convivencia, va quedando claro lo que el grupo acepta y lo que el grupo rechaza, lo que el grupo valora más y lo que valora menos y así se va formando un sistema de valores en ese medio social concreto.

La solidaridad como valor de grupo aparece en la reacción del grupo ante la injusticia inferida a un miembro, en la reacción del grupo cuando se inquiere por el autor de una acción, quizá formalmente punible, pero con la que el grupo se identifica: "nadie ha sido". Igualmente la adaptación de prototipos en cuanto plasmación de lo que el grupo valora: gestos y poses de determinados artistas o políticos en los que el grupo encuentra una eficaz traducción de la idea que el grupo tiene acerca de la belleza, la seguridad, la simpatía, el éxito con el sexo opuesto, la autonomía, etc., como valores.

Esto explica también los frecuentes fenómenos de identificación con relación a algunos profesores y profesoras y los fenómenos de liderazgo. En este contexto, líder es el sujeto al que los demás querrían parecerse; y ello, sencillamente, porque es percibido por los demás como versión muy conseguida de los valores vigentes en el grupo.

En general, la psicología de un grupo tiende a la elementalidad, y de ahí la muy escasa crítica con que adopta juicios de valor, tanto positivos como negativos, la dificultad que luego tiene en cambiarlos y el matiz de confortabilidad egoísta a la que en dichos juicios suele ser proclive. Todo ello nos hace comprender mejor la facilidad con que en los grupos se forman estereotipos: p. ej.: los alumnos de los barrios en los que se encuentran los centros docentes suelen, sistemáticamente, considerar inferiores a los alumnos procedentes de otros barrios; los alumnos de los cursos superiores tienen por inferiores a los de nuevo ingreso; a veces se transmite de promoción en promoción que un determinada materia es difícilísima e, igualmente la fama de un determinado profesor marcado como "hueso", etc., y siempre independientemente de la correspondencia que ello pueda tener en ese momento con la realidad.

Los tipos de fenómenos que venimos señalando sin duda aportan al profesor-tutor elementos valiosos, claves para una mejor "lectura" y comprensión de la realidad

del grupo y de su dinámica. Pero también lo son, y esto es quizá más importante, para poder actuar sobre el grupo. En efecto, se puede fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo fomentando situaciones de conformación (los uniformes cumplieron, entre otras, esa función) y de emociones colectivas (la fiesta de curso). Y se puede también influir en el sistema de valores del grupo a base de ofrecer arquetipos con suficiente fuerza de identificación, a sabiendas de que después sus mensajes penetrarán sin crítica en el grupo. Influencia en las actitudes, opiniones, etc.

Desde esta perspectiva resalta el poder -en el sentido de poder influir- que un tutor puede tener frente a un grupo de alumnos. Y, paralelamente, la importancia de la tutoría como función y la responsabilidad que implica.

6. Roles a desempeñar en el grupo clase.

En Psicosociología el rol o papel se define como la tarea o tareas que son desempeñadas diferenciadamente por uno o varios sujetos, se orientan a la mejor consecución del objetivo grupal y a la vez conllevan un determinado "status" en el grupo.

Al aclarar más arriba el carácter "sui generis" del grupo-clase, decíamos que en él la consecución de los objetivos no implicaba necesariamente acciones de grupo fundadas en la distribución de la tarea. Pues bien, aplicando esto a la definición del rol, nos lleva a afirmar que en el grupo-clase no se dan roles diferenciados, o lo que es lo mismo, no se dan roles propiamente tales. (Quizá únicamente el rol desempeñado por el designado como "delegado de curso"). Y de hecho el "status" formal de todos los alumnos del grupo es el mismo.

Sin embargo, por debajo de la homogeneizadora estructura formal del grupo-clase, desde su estructura informal, suelen surgir manifestaciones de conductas diferenciadas que se mantienen idénticas a sí mismas con una cierta constancia y que, aunque con alguna impropiedad, también suele llamárselas roles.

En este sentido jugarían roles distintos el sujeto cuyas intervenciones en el grupo

se caracterizan porque suelen buscar o proporcionar información válida, el que suele cuidar los aspectos materiales para comodidad y utilidad de los demás: borrar encerado, ventilar la clase, etc., el que con sus habituales manifestaciones de afabilidad para con unos y otros mantiene un mejor clima social en el grupo, etc.

Sánchez ofrece una clasificación de roles, que en su mayoría se pueden observar. El tutor debe de tenerlos muy presentes para dar el trato adecuado a cada uno.

La clasificación de estos roles sería:

El gallito	El timorato
El protestón	El gracioso, chistoso
El líder	El presumido, narcisista
El irónico	El pesimista
El descuidado	El optimista
El repipi de los "sobres"	El moralista
El hazmereír, tonto, payaso	El zorro
La mamá	El manitas o mañoso
El pelota	El travieso
El aguafiestas	El charlatán
El listillo	El ordenado
El empollón	El amanerado
El soplón o chivato	El papanatas
El intermediario	El marginado
El apuntador	El buenazo

El servicial	El exhibicionista
El mártir	El guasón
El conformista	El pendenciero
El simpaticón	El fanfarrón
El "fantasma"	El "pañó de lágrimas"
El preguntón	El "redentor"
El apático "pasota"	El portavoz
El vividor, golfo	El pedigüño
El "cara"	El cumplido o supercordial
El cacique	El aprovechado o gorrón
El incordiante	El abuelo
El vago	El "palizas", pesado
El "pera", atildado	El "progre"
El enchufado	El "guapo"/a
El matón	El deportista
El cabeza de turco	El recadero
El remolón	El risitas
El copión ("chuletero")	El acusica
El pedante	El artista: el poeta, el músico, el pintor...
El "músculos"	
El contestatario, reivindicativo	El chismoso

El reaccionario	El abogado de otros
El ácrata	El esquirol
El despistado	El "místico"
El "noticiero", enterado	El "frívolo", "pagano"

de todas las noticias.

Los anteriores roles que se dan en un grupo de alumnos, pueden considerarse estadísticamente más o menos normales. Sin embargo por el interés que puedan tener para el tutor, queremos hacer hincapié en que algunos roles o tipos catalogables como negativos y que, con cierta frecuencia, aparecen en los grupos, en el fondo tienen el denominador común de la inseguridad:

- Inseguro es el dominador que trata por todos los medios de demostrar su superioridad, porque en el fondo lo que necesita es demostrársela a sí mismo.
- Inseguro es el que explota ante el grupo cualquier dificultad o desgracia propia para suscitar, a través de la compasión, el apoyo del grupo a su inseguridad.
- Inseguro es el "pelota" que busca seguridad en el profesor aunque ello tenga que ser al precio de quebrantar las normas y renegar de los valores vigentes en el grupo, como es la solidaridad.

Es igualmente importante resaltar la presión que indefectiblemente el grupo ejerce sobre el individuo al que le ha sido adjudicado un rol para que siga ejerciéndolo, y consecuentemente, la dificultad de cambiar de rol o de actitud frente a sus propios compañeros por parte del alumno, aún deseándolo. Por eso el éxito de un intento de este tipo pasa frecuentemente por un cambio previo de grupo²⁷.

7. Situaciones de conflicto en el grupo.

El grupo-clase, como todos los grupos, tiene vida propia, esta vida grupal, como

todas las vidas, es un continuo proceso dialéctico con momentos de saturación y momentos de distensión. El grupo-clase, va haciendo su camino y en su caminar pasa por situaciones difíciles y por situaciones gratificantes.

Las tensiones son consustanciales a la vida del grupo y hasta cumplen una acción dinamizadora. Esta es una de las primeras lecciones que debería aprender el tutor. El conductor de un grupo no debe caer en la ingenua obsesión de intentar suprimir todas las tensiones que normalmente se dan en el grupo. Quien así actuase sólo conseguiría gastar la energía del grupo en ese inútil intento, con lo que, a su vez, se daría que el grupo no avanzaría hacia sus objetivos. Naturalmente, los mecanismos de funcionamiento del grupo tienen un nivel de tolerancia a las tensiones y a los conflictos superado el cual el funcionamiento del grupo queda bloqueado. La marcha del grupo hacia sus objetivos se hace necesariamente desde un equilibrio inestable y dinámico a la vez y el profesor tutor debe tenerlo en cuenta.

Situaciones conflictivas con origen en la relación alumnos-tutor:

- Cuando la versión que el tutor da a su rol no está de acuerdo con la previsiones y expectativas que sobre él tenían los alumnos. Es lo que suele ocurrir cuando el tutor no sabe situarse desde el principio en la "misma longitud de onda" que el grupo, por ejemplo en lo referente a la proporción de autonomía-dirigismo con la que el grupo está acostumbrado a actuar.

El tutor, evidentemente, ha de tener como meta conducir al grupo a posiciones cada vez más autónomas. Sin embargo, sólo conseguiría provocar el conflicto si al hacerse cargo de la tutoría adoptase modos de conducción alejados -por dirigistas o permisivos- de la situación de que parte el grupo.

- Independientemente de la buena voluntad del tutor, a veces éste puede encontrarse con situaciones grupales de desdoble de estructuras, con origen incluso ajeno a su labor. Como consecuencia, a veces su posición se hace delicada por quedar repartido entre dos lealtades obligadas y ahora divergentes: la lealtad al grupo y la lealtad a la institución. La superación de estas situaciones es difícil.

- Cuando el tutor lo es por la sola obligación legal que tiene de serlo. Cuando

la tutoría se ejerce como un rol no querido, por los motivos que sean. No es infrecuente el rechazo del rol de tutor por el profesor que desde su "actitud ideológica" le resulta difícil creer en las posibilidades participativas del grupo de alumnos. Esto es percibido inmediatamente por los alumnos, produciéndose muy pronto un rechazo mutuo.

- En general, cuando el tutor carece de cualidades para el adecuado desempeño del rol.

- Cuando el tutor-profesor cifra en el desempeño de su rol unas posibilidades que luego resultan inviables en la realidad por los habituales condicionamientos de la institución en la que ha de desenvolverse su actuación. Lo que suele ocurrir en estos supuestos, es que el mismo tutor, frustrado, predisponga al grupo hacia una actitud de enfrentamiento con la institución.

- Finalmente, suele terminar, en conflicto consigo mismo siempre y casi siempre con el grupo, el tutor que no es capaz de conseguir la difícil coherencia entre los dos roles, efectivamente dispares, de docente y tutor, que simultáneamente ha de desempeñar con un mismo grupo de alumnos.

EL PODER EN EL GRUPO-CLASE

El poder e influencia que en el grupo tienen sus componentes no se distribuye en partes iguales. Este es un fenómeno común a todos los grupos. Siempre hay uno o unos miembros cuya influencia -que aquí empleamos como sinónimos de poder- es mayor. Esta posibilidad de influir siempre va ligada a una posición privilegiada en el grupo.

Son muchas las explicaciones que se han dado a este fenómeno, tantas como teorías hay sobre el poder y la autoridad²⁸.

- a) El poder de una persona en un grupo puede proceder de una cesión por vía legal del poder instalado en instancias superiores. Es el poder en cuya base está el nombramiento y la investidura.

b) Tiene también poder en un grupo quien tiene la posibilidad -directa o indirecta- de recompensar o de castigar (entendidos estos términos en el más amplio sentido).

c) Tiene poder en un grupo quien consigue suscitar mecanismos de identificación convirtiéndose en el sujeto al que la mayor parte de los componentes del grupo gustaría parecerse (=líder).

d) Finalmente, tiene poder en un grupo quien está en condiciones de ofrecer información vital para los objetivos del grupo, por capacidad personal o por tener una posición privilegiada para conseguirla.

Naturalmente, una instancia no excluye necesariamente a las otras. En una persona pueden coincidir varias instancias a la vez.

Si aplicamos al grupo-clase el modelo en su aspecto de grupo de alumnos, se aprecia que, a través de él, pueden categorizarse coherentemente los fenómenos de influencia que se dan en dicho grupo. Identifiquemos sólo algunos.

A) Tiene poder el alumno que ostenta el cargo de delegado de curso o de grupo, por el estatuto que conlleva el nombramiento. Ultimamente esta en crisis este "puesto".

B) Tiene poder el alumno al que todos temen por su fuerza, este fenómeno se va dando cada vez menos en la adolescencia, también quien goza de una conexión especial (familiar, etc) con el profesor, lo que hace que se le perciba como "intocable" y hasta como sujeto del que se pueden sacar beneficios, etc.

C) Tiene poder el líder por lo que supone de encarnación informal de lo que el grupo valora más.

D) Tiene poder en la situación de aprendizaje el alumno que por sus conocimientos o facilidad académica puede aportar ayuda (libros, terceras personas, etc). Tratándose de situaciones propias de la vida más informal del grupo, puede decirse lo mismo del alumno que pueda aportar más en actividades deportivas, teatrales, musicales, etc.

El tutor accede a la tutoría de un grupo a través del estatuto previo de profesor ya que ordinariamente las tutorías se reparten entre los mismos profesores. Y el profesor siempre accede al puesto pertrechado de -al menos- dos recursos de poder:

a) El nombramiento.

b) La facultad de gratificar y punir al alumno. Gratificaciones y puniciones que pueden suponer una variadísima gama y matices muy diversos, tanto en el plano académico formal como en la vida grupal normal de la clase: aprobados y matrículas de honor, suspensos y pérdida del curso, elogios y reprensiones ante el grupo, etc. E igualmente por la vía indirecta, el poder poner en juego los mecanismos disciplinarios del centro (Director, Jefe de Estudios), informe a los padres, etc.

c) A veces, el profesor consigue autoridad entre sus alumnos a base de un cierto liderazgo personal cuyo mecanismo psicológico es complejo y desde luego distinto según la edad de los alumnos.

d) El poder de competencia es el ascendiente que le proporciona al profesor el dominio de la materia o materias que imparte y su capacidad de hacerla asequible.

Y ahora, desde la óptica de la tutoría, veamos cuáles son las instancias en que puede y debe basar el tutor su acción de conducción.

v) *Del nombramiento administrativo como tutor no pueden esperarse demasiados efectos en cuanto al ascendiente que el profesor designado pueda conseguir frente al grupo. Con alumnos de los niveles más altos el efecto puede ser incluso negativo ya que pueden interpretarlo como una imposición más de la institución escolar.*

x) El rol de tutor ejercido desde una versión cuartelaria, autoritaria e, incluso, paternalista, constituye el aspecto negativo de lo que la noción de tutoría parece apuntar. Un tutor que apoya su acción más o menos veladamente en el miedo y la sumisión de los alumnos ante su capacidad de premiar y castigar quizá llegase a conseguir una gran actividad del grupo, muchas actividades extraescolares, un gran aparato organizativo, etc., pero, en el fondo, difícilmente podrá afirmarse que consiga un grupo comprometido como tal en las actividades, ni que cada uno aprenda a ser

mejor escolar a la vez que más autónomo.

y) Los procesos de identificación, desde el alumno, son procesos espontáneos y, desde la óptica del tutor, deberían valorarse como fenómenos coyunturales, alejados de connotaciones de comprensión personal. En realidad no aportan el cimiento más sólido para una acción tutorial.

z) La competencia específica del tutor como conductor de un grupo de alumnos, como orientador de cada uno de ellos y como intermediario entre éstos y las demás instancias de la institución escolar, es, debe ser, la base de su ascendiente y autoridad.

De nuevo surge aquí la cuestión que está latente, la necesidad que tiene quien a la vez ha de ser profesor y tutor, de conseguir y ofrecer una versión coherente y compatible de los dos roles.

Parece que un mal profesor no puede ser un buen tutor, ni siquiera conseguir un imagen que le haga ser percibido como tal, pues, ello resulta pretensión imposible. Y asimismo, cuando como profesor se emplean sistemáticamente procedimientos punitivos o simplemente autoritarios, con la consiguiente suscitación de actitudes *contrarias en el grupo de alumnos, difícilmente se puede aspirar a que el mismo grupo acepte otra imagen y adopte actitudes distintas a la hora de la tutoría con ese mismo profesor.*

Evidentemente, apoyándose como profesor y como tutor principalmente en la cuarta instancia, la capacidad, dicha coherencia resultaría fácil.

8. Modelos de conducción en la acción tutorial.

Las modalidades de conducción tutorial del grupo-clase vienen determinadas fundamentalmente por el tipo de actividad que se desarrollará y por la actitud personal del conductor o tutor.

Algunas modalidades de conducción según el criterio directivo -no directivo y sus matices intermedios:

Autoritario: Impone al grupo los objetivos, las actividades y el modo de organizarse para realizarlas. Los alumnos hacen cosas, pero se sienten frustrados por la excesiva coerción.

Paternalista: Se trata de un autoritario disfrazado de permisivo y demócrata. Suele ser la táctica que un autoritario adopta por imperativos o limitaciones de la realidad.

El paternalista tiene unos objetivos y un plan de tareas que impone al grupo intentando suavizar la operación a base de concesiones a la libertad del grupo en aspectos no fundamentales referentes casi siempre al procedimiento y organización.

Permisivo: Es el extremo opuesto. La libertad en que deja al grupo equivale más bien a una abdicación de sus responsabilidades para con el grupo como tutor.

Demócrata: Es el conductor que en un primer momento posibilita y facilita la participación comprometida del grupo en la definición de los objetivos y tareas a realizar, así como la planificación y organización a adoptar para llevarlas a cabo; y el que, después, en nombre de la eficiencia del grupo actúa como garantizador del compromiso grupal y "vigila" en cumplimiento de la tarea que corresponde a caso uno en particular y al grupo en general. Ello aleja al conductor demócrata por igual de la imposición personalista y de la demagogia.

El tutor, desde el rol de docente, no puede actuar en puridad democrática, entendiendo el término como aquí lo hemos definido. Los objetivos y en gran parte las tareas y la organización académica, ya están determinados por la institución escolar. No se olvide tampoco que en la adolescencia es fundamental la cuestión de los límites.

En cambio, la tutoría ofrece al profesor un ámbito donde sí es posible una actitud de ejercicio democrático. De ahí las posibilidades de esta función, no sólo con

relación al grupo mismo, sino incluso como actividad personal gratificante para quien la democracia sea un valor.

En efecto, el margen de iniciativa del grupo, en lo que a la tutoría se refiere, tiene como único límite el grupo mismo, pudiendo con los alumnos de los niveles superiores, llegar aquélla a ser prácticamente total.

Desde un criterio más extenso y conductual, podemos también identificar los siguientes estilos de conducción tutorial:

"Tirano": Se trata de un autoritario extremado. Es de esperar que sea seguido hasta un límite, rebasado el cual, el grupo de alumnos estime que la punición que pueda sufrir es preferible a continuar la situación de llano acatamiento y anulación a que está sometido.

No obstante, no es infrecuente que este tipo de conducción degenera en interacciones de cierto matiz sado-masoquista por ambas partes (conductor-grupo), detrás de ciertos modos falsamente paramilitares de entender la conducción de grupos preadolescentes, y detrás de ciertos modos falsamente sacrificados, y en el fondo enfermizos, de entender la relación grupo-tutor o tutora.

"Organizador": Su fuerte es la planificación y coordinación de todos los elementos, personales y materiales, que juegan en la realización de proyectos y actividades de cualquier tipo.

"Ejemplar": Se caracteriza por la escrupulosidad con que cumple personalmente las normas tanto formales como informales por las que el grupo se rige. Y precisamente ello le proporciona ascendiente sobre el grupo.

"Líder": Sería el profesor que, reuniendo unas determinadas cualidades, intenta ser uno más a la vez que el mejor del grupo.

"Sabio": Entendiendo el término en sus connotaciones de experiencia, conocimiento de los hombres, etc. Su ascendiente suele ser más perceptible sobre los grupos de adolescentes que ven en él a la persona con respuestas para aspectos de la vida que preocupan con intensidad precisamente en esa edad: el problema del "otro",

las grandes ideas y las grandes pasiones de los hombres, los valores, las transcendencias, etc.

Por último señalamos características de una conducción democrática. Serían las siguientes:

- El conductor democrático ayuda al grupo a reflexionar, determinar o revisar los objetivos, a fijar las tareas que implican los objetivos aceptados, a fijar los modos de organización más idóneos para conseguirlos. (Asignación de tareas / personas / tiempos y estipulación de medios).
- Una vez determinado lo anterior lo hace respetar y garantiza su cumplimiento.
- Ayuda a establecer y mantener relaciones interpersonales positivas²⁹.

9. Aspectos en la evolución del adolescente que destacan en el entorno escolar.

Después de habernos detenido en el grupo clase como punto clave del desarrollo escolar del alumno, no fijaremos, a continuación, en tres aspectos -hemos seleccionado estos tres entendiendo que son importantes- que inciden extraordinariamente en la clase.

El primero que veremos es el fenómeno del escapismo.

Acto seguido valoraremos la incidencia de la calle en el ambiente escolar adolescente. La calle, posiblemente, sea quien mayor poder de atracción tenga para el adolescente.

Finalmente la familia como caja de resonancia de lo que vive el adolescente y el trasvase que en varios sentidos se da entre familia y colegio.

Dentro de la vida del Instituto o del Colegio, el adolescente suele tener una serie de comportamientos o actuaciones típicas de este ambiente. Sería de desear que estos comportamientos no se interpretasen como un acto aislado, sino, en la medida de lo posible, analizarlos en su conjunto, teniendo en cuenta además de la edad en que están,

otra serie de "raíces" del conflicto, que posiblemente nos puedan dar la pauta para un correcto análisis de esta realidad.

Vamos a considerar algunos de estos comportamientos o aspectos dignos de tenerse en cuenta³⁰.

El "hacer pellas"

Lo podríamos llamar el síndrome de escape. Aparece como uno de los elementos más comunes de los alumnos del BUP. Es precisamente en este nivel de estudios donde aparece el muchacho que no asiste a clase. Generalmente ocurre que ha fracturado el aprendizaje inicial proveniente del nivel anterior -E.G.B.- y esto le lleva a participar en algo que, generalmente no entiende (Porque cuando los elementos básicos no han sido ya incorporados, la continuidad en el aprendizaje es muy difícil).

La única forma de romper ese martirio es con la violencia o con el escape. El muchacho que se escapa del colegio, el muchacho que es violento en el colegio, es porque su proceso de aprendizaje estaba fracturado, porque le quieren meter dentro de él algo que no puede incorporar, a él le falta siempre algo, tiene un vacío y necesita llenarlo. Entonces aparece una actitud que es societaria, es decir, tomar a la familia como causante de esa situación.

El chico se escapará del colegio porque los padres no se ocupan de él, se escapa del colegio porque el proceso de aprendizaje en él está detenido y congelado en el tiempo y en el espacio, desde el momento en que el proceso se detuvo. En consecuencia, si no llena ese vacío, el proceso de aprendizaje no puede continuar. Cuando la dificultad está presente, el cerebro busca el medio más fácil de resolver la tensión y lograr la distensión. En consecuencia, nosotros vemos que el interés del conocimiento, en este momento, está fracturado. Pero en ese momento nos encontramos que, en cierto modo, el organismo es sabio en muchos aspectos, pues la estructura biológica, en general, tiene recursos sustitutivos, como los aviones que tienen unos 35 mecanismos en juego antes de que el avión se caiga, si falla éste, aparece ése..., a veces se cae alguno, pero fallaron 35 mecanismos ¡increíble!. Lo mismo pasa con el

organismo biológico, es decir, fracasa la motivación de aprendizaje, anula todo el desarrollo del lenguaje reflexivo, de la capacidad reflexiva y se busca la compensación en el lenguaje de la acción.

Importancia de la calle

El maestro, el profesor, el tutor, es un ente importante, porque tiene influencias en el proceso de aprendizaje sobre el adolescente, pero parece que la calle puede más que nada.

Antes teníamos una sociedad menos móvil, entonces el control social no era un control social estatal, era control social comunitario. Doña María veía como el hijo de Doña Juana, en la calle, hacía tal cosa con Pedrito y Pedrito se la decía a Doña Josefa. Ese era el mundo, una ecología comunitaria más preservadora. Hoy es un mundo de movilidad. Así pues, la situación hace que la calle tenga características diferentes. El componente patológico queda a veces anulado por la calle. La calle no es un elemento recreativo al servicio del proceso de aprendizaje, la calle destruye lo que el proceso de aprendizaje da en la escuela. Es increíble. El padre no puede privar al niño de la calle, porque el niño crece. No le puede decir: No salgas a la calle. Uno hace todo lo que puede, pero después la calle es fuerte.

La familia y el grupo

Pedrosa³¹ dirá que el entorno familiar se prolonga formal y cronológicamente en la escuela. Para el adolescente, padres y maestros muestran una comunidad de intereses: disciplina y "aprobados". Al muchacho se le incrusta un principio: el estudio como medio para la propia preparación del futuro. Sin embargo él comprueba que la gran exigencia del centro de enseñanza y de los familiares es la adquisición de unos conocimientos que le valgan inmediatamente para alcanzar un índice académico (notas) suficiente.

Por otro lado el trabajo intelectual es duro y no elegido por el muchacho. La

imposición magisterial y la poca creatividad y desarrollo de las aptitudes personales que conlleva la enseñanza actual, hacen la situación escolar, en ocasiones, bastante incómoda para los adolescentes.

La independencia psicológica gradual respecto de la familia es un destete psíquico para el que el adolescente necesita afecto y seguridad. Va a buscarlo entre los iguales. De ahí la importancia del colegio y de la pandilla. Busca una amistad grupal que le proporcione una serie de ingredientes necesarios a la situación que atraviesa: es la pandilla, integrada por adolescentes de ambos sexos que ayudan al desarrollo mutuo.

Cuando el adolescente no encuentra apoyo en su entorno, o cuando el entorno familiar-escolar falla, la reacción inmediata es la decepción respecto al adulto o a las instituciones.

El problema gira alrededor de la calidad grupal de pares, porque en la adolescencia, se dice, es mejor el peor grupo que nada. Pasa de la familia institución, a la calle. La calle no es la calle autística, no, es la calle grupal, por tanto la preocupación del tutor es saber del grupo con el que va el adolescente.

Es peligroso negarle al adolescente el grupo. Si lo aísla lo pueden arruinar, lo pueden destruir. Es conveniente no olvidar que los adolescentes siguen el destino de su grupo. Es un fenómeno que se da en la ecología. Hay una especie de patos silvestres cuyos ejemplares, si uno de ellos es abatido, permanecen allí, revoloteando. Esto es aprovechado por el cazador, que puede matar a todos. Es un buen estudio sobre la psicología de los pájaros. Lo mismo pasa con el adolescente: si cae uno, están todos.

El sentimiento grupal es mucho más fuerte que el grupo primario. Lo que sucede es que se hiere al narcisismo de la familia, cuando se tiene que enfrentar con que el grupo de adolescentes es mucho más fuerte que el grupo primario. Si tiene que elegir entre la familia y el grupo de adolescentes, el adolescente se queda habitualmente con el grupo de adolescentes. Lo que nosotros podemos comprender es que eso que está siendo nuestro tutelado adolescente no es lo que puede darle un buen destino futuro, que pueden pasar cosas peligrosas. ¿Cómo llevarle a otro grupo?, es decir, ¿cómo cambiar la ecología?.

10. Otros aspectos sociológicos que inciden en el entorno.

En este apartado vamos a tratar de reflejar otros aspectos que inciden en la escuela y los vamos a tratar teniendo en cuenta un punto de vista sociológico.

Por ello nos hemos servido de aportaciones que desde el campo de la sociología española se hace en este tema.

Se tratará en suma de ver en el estudio de un caso qué componentes sociológicos, que aspectos cercanos a él tendremos que considerar convenientemente para hacer un correcto acercamiento a su realidad.

Alberto Moncada³², sociólogo, dice:

"Un análisis de lo que ocurre cuando una persona tiene experiencias educativas, debería incluir al menos tres temas:

- el lugar donde ello tiene lugar
- el modo o procedimiento como se lleva a cabo y
- quienes son los protagonistas del suceso.

Podríamos decir que lo educativo es un fenómeno moderno, paralelo al desarrollo de la civilización industrial y urbana y basado en dos grandes principios incorporados a ella:

- que los menores de cierta edad no deben ser actores sociales, sino aprender sus futuros papeles, y
- que toda tarea, utilitaria o recreativa, se desempeña mejor si antes de ejercerla se ha dedicado un cierto tiempo sólo a aprenderla.

Un gran sector del mundo educativo -dirá en la introducción³³- está compuesto por lo que hoy se llama la escolaridad obligatoria y que es algo de lo que los niños se libran cada vez más difícilmente en las sociedades industrializadas. Ocho, diez, o doce años de diario acudir a la escuela, en una de las edades más propicias a las influencias proporcionan al mundo adulto la gran ocasión de socializar a la generación siguiente.

"Al estar en un sociedad industrial, continúa diciendo Moncada "la sociedad industrial entiende la educación como un proceso de constitución y mejora del capital humano y acepta la necesidad de establecer y financiar un sector educativo responsable de tal proceso, en cuya virtud cada persona nacida es encarrilada hacia un puesto de trabajo del que se derivará su status social".

Moncada será terminante en lo que es la escuela "Fuera de casos límite, la escuela en España, como en el resto del mundo, es un subproducto de la sociedad respectiva y, como tal, refleja sus valores y sus pautas.

La escuela es reflejo de la sociedad y está sostenida por sus pactos, la cantidad de información y hábitos contrarios a los familiares que un maestro puede inculcar a sus alumnos tiene un límite estrecho de tolerancia. La estructura del poder grupal, que responde habitualmente a la configuración de la sociedad en cuestión, se verá obligada a mantener a los maestros dentro del recinto ideológico que les es propio, utilizando los diferentes controles sobre nombramientos, libros y programas que los usos y las leyes establecen".

"La casi totalidad de los padres españoles pretenden encontrar un colegio lo más cercano posible al hogar, se cercionan si reúne las condiciones elementales de higiene y autorizaciones legales, se alborozan si el recibo no estropea demasiado el presupuesto familiar, y ponen su confianza en que los maestros correspondientes conozcan su oficio..."

"Los padres son conscientes de que el colegio es la mejor alternativa a cualquier otra actividad de sus hijos, incluida la ya insufrible de aguantarles en casa más tiempo del que están en ella, y esperan que la escolaridad los sitúe en una posición tal que más tarde puedan competir por un puesto de trabajo y un status con la ayuda complementaria de la familia. Y ahí se acaba prácticamente la relación colegio familia, por muy obstinadamente que el Ministerio o algunos pedagogos insistan en la utilidad y conveniencia de la colaboración recíproca en beneficio de la educación del niño"... El tema principal de la relación colegio-familia, es la formación del contorno, es decir, las costumbres de los niños. Y ahí, la familia y el colegio han recibido simultáneamente el impacto de las novedades tecnológicas y los usos importados, y sólo pueden alegrarse

o deplorar tales novedades según el talento respectivo, porque ni la familia ni la escuela los han causado.

TV, radio, vacaciones y otros modos parecidos de mezclarse con personas no pertenecientes al ámbito cotidiano. Estas novedades, propias de los años 60, están asentadas en otra principal, cual es el acceso masivo de la población urbana española a rentas superiores a las de mínima supervivencia que permiten disfrutar de tales novedades.

Por esas vías llega a los niños españoles un nuevo estilo de vida procedente principalmente, de países más avanzados del mundo occidental y que en un núcleo central es una llamada al bienestar material, a la adquisición del éxito por los más inteligentes y por lo más fuertes.

De ahí la gran dificultad tanto de la familia como de la escuela por crear en los niños una solidaridad o una ética social distinta a la sociedad competitiva, aunque obviamente ni la familia ni la escuela, salvo excepciones cada vez más escasas, pretenden realmente desanimar a los niños de que ejerciten las virtudes de ese individualismo indispensable para tener éxito en la sociedad española contemporánea.

³⁴ "El niño escolarizado de hoy pasa más de la mitad de la jornada en el colegio. El resto del tiempo juega con sus amigos o hermanos, algo cada vez más incómodo en nuestra ciudades, y sobre todo desarrolla más aún la adquisición de información viendo la TV o leyendo tebeos. La familia apenas interfiere en esos hábitos salvo que no puedan proporcionarles los medios oportunos. La efectiva intromisión familiar en la elección de amigos, lecturas o programas de TV de sus hijos es muy reducida, pues exigiría la dedicación de un tiempo que la mayoría de los padres no tienen.

Los maestros, a su vez, ponen su principal empeño en lograr un comportamiento tal que suponga, junto al máximo aprovechamiento académico, el mantenimiento de la paz escolar siquiera sea externa.

Es tópica la definición sociológica de la escuela como el lugar donde se adquieren las habilidades y motivaciones necesarias para ocupar un puesto en la

sociedad adulta acorde con las otras circunstancias del individuo que se reflejan especialmente en el tipo de escuela a que asistió".

³⁵ "La escuela se ha convertido en el lugar de una negociación. Una negociación entre el alumno, que está tanteando su yo frente a ésta y otras influencias, y el maestro representante del mundo adulto, provisto en algunos casos de poder para castigarle y premiarle y autorizado por su familia y por la sociedad a poner de relieve ante él información y hábitos relevantes a su vida ulterior. El escolar, testigo más que protagonista de los cambios fisiológicos que conlleva su pubertad, va de uno a otro de los canales de influencia que le rodean buscando su identidad de la cual lo único que sabe de cierto, si vive en un mundo plural, es que no consiste en una automática reproducción de los usos de sus mayores ni se agota en la identificación con el grupo donde ha nacido.

La negociación en que consiste el proceso educativo es, pues un trato permanente entre maestro y alumno prototipo del trato posterior entre autoridad grupal e individuo.

El maestro, el tutor, como la autoridad grupal, tiene un modelo de comportamiento y trata de ejercer sus influencias para que éste se acomode al modelo. El pupilo, en la medida de su madurez biológica y su acceso a otros canales de influencia, examina críticamente el modelo y busca puntos de referencia y apoyo para que su yo, la suma de sus hábitos y tendencias, no quede unívocamente determinado.

Las cuestiones metodológicas se convierten en conflictos de interés en la medida en que políticos, pedagogos y científicos tratan de imponer su particular apreciación de relevancias. La historia de los planes de estudio de nuestros niveles primarios, secundarios y universitarios está llena de episodios sintomáticos de ese tipo de conflictos.

Los poderes grupales tienen una larga tradición de tenacidad en su esfuerzo por diseñar un marco de ortodoxias colectivas para que la escuela, la familia y los medios de comunicación reflejen una cultura homogénea. Y en contra de esto, hay también otra larga tradición de resistencias individuales y colisiones intergrupales.

En estas tensiones es protagonista especial el maestro, esa figura llena de resonancias simbólicas, objeto hoy de numerosas pesquisas sociológicas. Y para acabar, y ciñéndonos a la escolaridad secundaria³⁶ "La escolaridad secundaria esta siendo hoy un gran laboratorio experimental donde combinar diversos tipos de quehaceres económicos y en la que se dan cita tres grandes desiderata de la moderna pedagogía: incorporar a la educación una mayor familiaridad en el nuevo hábitat tecnológico, favorecer la igualdad de oportunidades cara al mercado de empleo y lograr que toda la juventud, y no sólo una parte importante de ella, sea capaz de ejercitar un oficio o una habilidad al término de sus estudios secundarios.

NOTAS

1. Rico Vercher, M. (1980). "El entorno social de la escuela". En Rev. Educación. Mayo-Agosto. p. 41. En este artículo cita a Rodríguez Delgado, J. M. (1973) Control físico de la mente. Espasa Calpe. Madrid.
2. Cfr. Lanneau-Malrieu. (1958). Rev. Enfance. París Septiembre-Octubre 1957. Weil, P. G. Rev. Enfance. Marzo-abril.
3. Cfr. "El hombre nace sin mente". Reportaje realizado a J. M. Rodríguez Delgado en EL PAIS -diario- 11-3-79. p. 28, 30, 32.
4. Campos, J. (1979), neurólogo del departamento de Pediatría del Hospital Clínico de Madrid. Tomado de EL PAIS. 11-III-79. P. 30.
5. Cfr. Rodríguez Delgado. Entrevista EL PAIS o.c. p. 32.
6. Rodríguez Delgado, J. M. (1971). "Factores extraescolares de la mente. Mente y Cerebro". Documento recopilado por los Grupos de Trabajo de Psicología Crítica de la Universidad de Madrid -Circulación interna-. Mayo. p. 16-17.
7. Cfr. Pearson, E. (1974). Trends in School Design. McMillan. London.
8. Rico Vercher. o.c. p. 43.
9. Illich, I. (1972). Deschooling Society. Penguin. London.
10. Rico Vercher. o.c. p. 44.
11. Orden 16-11-1970 sobre Evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. BOE. 25-11-70.
12. Cfr. Artigot, o.c. pp. 80-81 111-112.

13. Cfr. Valdivia, C. o.c. p. 98.
14. Repetto, T. E. Funciones del orientador con... o.c. pp. 51-52.
15. Ortega, M. A. (1977). "Una aproximación a la tarea del tutor". Experiencias Pedagógicas. n° 4. p. 9.
16. Cfr. Román y Pastor, o.c. pp. 21-22 89-90.
17. Sánchez, S. o.c. pp. 186-191.
18. García Cifuentes y Sanjuan Sanz. o.c. p. 196.
19. García Yagüe, J. "La orientación de los escolares en los momentos críticos". En Rev. Española de Pedagogía.
20. Arroyo Simón, M. "El profesor en función de tutor". o.c. pp. 180-183.
21. Isaacs, D. (1973). "El tutor y los padres de familia". En La escuela en acción. Abril. p. 11.
22. Cfr. Informe FOESSA 1978. P. 247. 340-344.
23. Román y Pastor, o.c. p. 154-157.
24. Cfr. Sánchez. o.c. p. 59-91.
25. Cfr. Ulich, D. (1974). Dinámica de grupo en la clase escolar. Kapelusz. Buenos Aires.
26. Cfr. Muchilli, R. (1971). La dinámica de grupos. Ibérico Europeo de Ediciones. Bilbao.
27. Cfr. Pichón Riviere, E. (1973). El proceso grupal. Nueva Visión. Buenos Aires. Donde estudia el rol de chivo expiatorio en el grupo-clase.
28. Cfr. Cartwright, D. y Zander, A. (1971). Dinámica de grupos. Investigación y Teoría. Trillas. Méjico.
29. Cfr. Román y Pastor, o.c. pp. 158-162.
30. Fiasche, A. Profesor de Psicopatología del Aprendizaje de la Jeshiva University. New York. o.c. p. 13-19.
31. Cfr. Pedrosa, C. (1971). La Psicología Evolutiva II. pp. 57-60. Universidad Complutense. Facultad de Filosofía y Letras. Madrid. Apuntes para uso de los alumnos.
32. Cfr. Moncada, A. (1976). Sociología de la educación. Ed. Cuadernos para el Diálogo. Madrid. p. 127.
33. Moncada. o.c. p. 8-9.
34. Moncada, o.c. p. 135-136.
35. Moncada, o.c. p. 145-147.
36. Moncada, o.c. p. 216.

INDICE ANALITICO

INDICE ANALITICO

Págs.

INDICE GENERAL	2
PRESENTACION	4

PRIMERA PARTE

ORIENTACION Y TUTORIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA

Capítulo I .- Grandes líneas del desarrollo histórico de la Orientación educativa en España	13
1.- De Huarte de San Juan al siglo XIX	14
2.- Primera etapa del siglo actual	18
3.- La orientación durante el franquismo	20
Capítulo II .- Orientación y Tutoría en la Legislación española	25
1.- La Orientación en la Ley General de Educación: Materias optativas y acción orientadora; El tutor en la Universidad; El tutor en la Educación Secundaria; Funciones del Tutor	26
2.- La Orientación en la década socialista. Documentos legislativos: LODE, LOGSE; Libro Blanco de 1989; Documento MEC de 1990; Real Decreto 1345/1991; Documento "Bachillerato. Estructura y Contenidos " de 1991; Real Decreto 1700/1991; Orden de 27-4-1992	40
3.- Documento sobre <u>Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría</u> , de 1992: La acción tutorial; El Departamento de Orientación; Enseñar a pensar; Enseñar a ser persona; Enseñar a convivir; Enseñar a comportarse; Enseñar a decidirse	54
4.- Síntesis sobre estructura y funciones de la Orientación	93
Capítulo III.- <u>El concepto de Orientación, aspecto esencial para una formación integral</u>	98
1.- El concepto de Orientación	99
2.- Etapas de la Orientación	109
3.- Objetivos de la Orientación	111
4.- Los principios de la Orientación	113
5.- Orientación personal	116
6.- Orientación escolar	117
7.- Como realizar una Orientación profesional	118
8.- Quién debe llevar a cabo la Orientación	121
9.- La Orientación en la Universidad	132
Capítulo IV.- <u>La Tutoría; concepto y exigencias profesionales</u>	138
1.- El concepto de Tutoría	139
2.- Preparación para la función del Tutor	142
3.- El nombramiento del Tutor	144
4.- Cualidades exigibles al Tutor	149
5.- La dedicación del Tutor	160

6.- Deontología de esta actividad profesional	162
7.- Situación del Tutor en el organigrama escolar	163
8.- Programación de la acción tutorial	164
9.- Profesionalización de esta función	170
10.-Evaluación de la actividad	170
11.-Tareas o funciones asignadas al tutor	174
12.-Técnicas de tutoría	197
 Capítulo V.- <u>La adolescencia, etapa evolutiva en el alumno de Educación Secundaria</u>	207
1.- Análisis del fenómeno adolescente	209
2.- Repercusión del cambio en el psiquismo	211
3.- La conquista del razonamiento abstracto	214
4.- Relaciones dentro del grupo de iguales	217
5.- La explosión efectiva y sus características	218
6.- Rasgos distintivos de la pubertad	219
7.- Aspectos de la adolescencia que más inciden en el centro escolar	221
8.- Los adultos ante el comportamiento del adolescente	236
9.- El conflicto generacional. Su repercusión en la Tutoría	238
 Capítulo VI.- <u>El aprendizaje durante la adolescencia</u>	244
1.- Aprendizaje y educación	245
2.- Aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje	249
3.- Diagnóstico de los problemas de aprendizaje	253
4.- Papel de las actividades extraescolares	264
5.- Las normas de convivencia y las sanciones	266
 Capítulo VII.- <u>El entorno educativo: sociedad y escuela</u>	273
1.- El impacto del ambiente en la persona humana	274
2.- La relación con la familia, elemento clave	279
3.- Problemática de la enseñanza secundaria	285
4.- El grupo-clase en el entorno escolar	292
5.- Niveles y estructuras del grupo-clase	295
6.- Roles a desempeñar en el grupo-clase	301
7.- Situaciones de conflicto en el grupo	304
8.- Modelos de conducción en la acción tutorial	309
9.- Aspectos del adolescente que destacan en el entorno escolar	312
10.-Otros aspectos sociológicos que inciden en el entorno	316

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA TUTORIA EN MADRID

18.445



* 5 3 0 9 5 6 5 0 2 0 *

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA TUTORIA EN MADRID

CAPITULO VIII

DATOS Y ELABORACION DE LA ENCUESTA

Acabado el obligado estudio de la aportación de los autores españoles sobre la tutoría y todas las coordenadas en las que se mueve el trabajo tutorial. Visto también el ambiente donde se desarrolla la vida colegial del adolescente, su problemática evolutiva y su incidencia en la escuela, todo esto contemplado desde la teoría; entramos ahora en una verificación práctica de los planteamientos que se hacían en dicha teoría.

Debido a lo anteriormente enunciado la encuesta que hemos realizado tiene como misión fundamental constatar en padres, profesores y alumnos, personas directamente vinculadas con la tutoría en Secundaria, si hay o no en sus respuestas un acercamiento a los planteamientos teóricos que se hacían en la primera parte.

El maridaje de estos dos elementos junto con mi aportación de más de veinte años en el trabajo tutorial conformarán las conclusiones.

Pues bien, para hacer el estudio estadístico sobre la tutoría, he elegido, dentro de Madrid capital, los barrios de Retiro y Moratalaz. Hay varios motivos que han tenido que ver con esta elección. Por un lado porque son dos barrios representativos de Madrid, ya que se hayan clasificados como de clase media y media baja. Y un segundo criterio que ha influido es el de mi economía. Hacer un estudio estadístico a estudiantes de BUP de Madrid -son cerca de 200.000- escapa por completo a mis posibilidades económicas y temporales. No obstante, y mencionando sólo a estos dos barrios, salen más de veinte mil alumnos de Secundaria, número que constituye, a mi parecer, una muestra suficiente para extraer de ella conclusiones.

1. El Distrito madrileño de Retiro.

"El distrito de Retiro, situado en el Sudeste del área central de Madrid, está marcado por dos elementos urbanos bien diferentes: el parque que le da nombre y las instalaciones ferroviarias. Es, en efecto, el parque del Retiro, junto a la existencia del paseo del Prado, lo que ha dado su carácter peculiar a la zona de los Jerónimos, mientras que el resto del distrito, o está condicionado por la existencia de la estación de Atocha o lo estuvo por la del Niño Jesús.

El barrio de Ibiza se formó con características de barriada popular, siendo la parte del ensanche la que más ha tardado en desarrollarse. La zona de Adelfas hasta la calle Méndez Alvaro tuvo su origen en la inmigración, con características similares a las del Puente de Vallecas: viviendas modestas, en la que fueron instalando algunas industrias, en primer lugar de origen casi familiar y, más adelante, implantaciones de mayor envergadura, que sobre la calle de Méndez Alvaro adquieren ya caracteres de notable importancia.

Los barrios de Niño Jesús y de la Estrella son del ocupación más reciente, iniciando su desarrollo propiamente urbano en el principio de la década de los cincuenta y consolidándose desde entonces como un área residencial de nivel económico creciente.

En términos generales, puede decirse que se trata de un distrito de carácter bien variado en el que se encuentra desde el Museo del Prado hasta algunas viviendas de ínfima calidad en la zona de Adelfas, pasando por instalaciones fabriles, militares y ferroviarias. Por todo ello y por su posición central dentro del municipio se ve sometida a tensiones importantes de recalificación en las áreas.

	total distrito	% sobre total ciudad
Superficie (en ha)	662,40	1,03
Población	125665	3,98
Número viviendas	45002	-
Población activa	45031	3,73
Puestos de trabajo	63559	5,62

En este distrito hay 1'51 empleos por cada persona activa¹. 6.586 alumnos de BUP y 35.525 familias

En cuanto a la clase social dominante nos dijeron en la Alcaldía que era alta, y en algunas zonas (Jerónimos) se acercaba a muy alta, probablemente una de las más altas

de Madrid. Por el contrario, otras zonas cercanas a Pacífico y Vallecas, pertenecen a la media baja.

2. El distrito de Moratalaz.

"El distrito de Moratalaz, situado al Este de Madrid, al exterior de la M-30, se encuentra entre esta vía y el borde del término municipal, hasta Coslada y Rivas. En él se distinguen claramente dos áreas: Moratalaz, nuevo desarrollo residencial, Vicálvaro, con viejo casco de origen rural.

El carácter de barrera del arroyo del Abroñigal (hoy M-30) ha condicionado el desarrollo del área de Moratalaz hasta hace poco tiempo, a pesar de su proximidad a las áreas urbanizadas del Retiro. El área de Moratalaz, que constituye una propiedad única -la dehesa de Moratalaz-, se desarrolló de manera programada unitariamente por la empresa promotora, dando origen a una "ciudad dormitorio" generada "a saltos" que van dejando suelos vacíos entre ella y la ciudad para ser rellenados posteriormente con viviendas cada vez con mayor nivel.

Vicálvaro se desarrolla en paralelo a su proceso de industrialización. Sus relaciones con la ciudad son, en todos los aspectos, más complejas. Tiene, en parte, un carácter de centro autónomo cuyas relaciones se basan en el abastecimiento, sobre todo de materiales de construcción, apoyado en el ferrocarril de Arganda, y con un mercado de trabajo dependiente más de San Fernando y de Vallecas que del resto de Madrid. Se caracteriza por ser un área diferenciada con una peculiar estructura interna, relativamente independiente del resto del municipio, hoy día dañada por procesos de renovación de sus edificios y con un alto índice de degradación ambiental debido a sus instalaciones industriales.

Como resumen, cabe decir que el distrito tiene un carácter básicamente residencial gracias a la importancia relativa del polígono de Moratalaz que contrarresta el carácter más industrial de Vicálvaro.

	total distrito	% sobre total ciudad
Superficie (en ha)	4437,06	7,32
Población	146535	4,63
Número viviendas	44565	4,06
Población activa	48519	4,31
Puestos de trabajo	-	-

En este distrito hay 5'6 personas activas por cada empleo².

36.200 viviendas ocupadas

Debido a la cantidad de nuevos vecinos de este barrio, el generalizar sobre la clase social es dificultoso. Diremos que en términos generales pertenecen a la media o media baja.

La densidad de población, en la mayoría de las zonas, supera la media madrileña, siendo el caso extremo el área del Camino de Vinateros donde se registran hasta 550 habitantes por hectárea.

Sobre los datos estadísticos

Los datos estadísticos son de mediados los ochenta. Creo que no alteran el valor de la encuesta.

En cuanto al ayuntamiento, los distritos municipales sí accedieron a darnos datos sobre la situación geográfica de los centros, pero ignoraban, cuando se hizo la primera consulta (junio 1980), el n° de plazas.

Los datos los he ido recogiendo colegio por colegio, informándome por el director, y cuando se negaban, preguntando los grupos que había y estableciendo 35 alumnos por grupo; así sacaba el total.

El único cómputo elaborado del que hemos podido obtener información sobre la escolaridad de Madrid, es el que incluye Ana Olivera en su estudio sobre la enseñanza en Madrid³. Estos datos, insisto, pueden ser actualizados, pero me parece que no modificarían la fiabilidad de la encuesta.

Distrito Retiro Centros de BUP.

Estatad	1	2.284 alumnos (41,27% del total)
No estatal	10	3.247

Hay que hacer notar que con posterioridad a estos datos, ha entrado en funcionamiento el INB La Estrella, con lo que la balanza porcentual se equilibra o inclina ligeramente a favor de la enseñanza estatal.

Distrito Moratalaz Centros de BUP.

Estatad	4	8.044 alumnos (82,49% del total)
No estatal	3	1.727 alumnos (17,51% del total)

En el cuadro comparativo que a continuación pongo se puede ver que en el barrio del Retiro la distribución de alumnado se realiza de una forma parecida a la de los distritos de Chamartín, Villaverde, Vallecas y Hortaleza.

El caso de Moratalaz es curioso: es uno de los barrios donde hay muchos más alumnos en los colegios públicos que en privados. Se encuentran también en esta situación los barrios de S. Blas, Mediodía, Carabanchel, Fuencarral y Centro.

**NUMERO DE ALUMNOS DE EDUCACION GENERAL BASICA POR 10.000
HABITANTES, CLASIFICADOS POR TIPOS DE CENTRO Y POR DISTRITOS
MUNICIPALES**

DISTRITO	Centros estatales	Centros de la Iglesia	Centros seglares	Total
I. Centro	322	319	140	781
II. Arganzuela	416	219	295	930
III. Retiro	361	505	447	1.313
IV. Salamanca	130	692	169	991
V. Chamartín	308	1.082	783	2.173
VI. Tetuán	271	336	634	1.241
VII. Chamberí	210	551	281	1.002
VIII. Fuencarral	841	682	347	1.870
IX. Moncloa	392	821	826	2.039
X. Latina	657	384	525	1.566
XI. Carabanchel	491	294	727	1.462
XII. Villaverde	563	288	756	1.607
XIII. Mediodía	990	93	482	1.565
XIV. Vallecas	471	256	638	1.365
XV. Moratalaz	869	—	721	1.590
XVI. C.Lineal	302	496	722	1.520
XVII. San Blas	649	207	670	1.526
XVIII. Hortaleza	809	405	747	1.961

**NUMERO DE ALUMNOS DE BACHILLERATO POR 10.000 HABITANTES,
CLASIFICADOS POR TIPOS DE CENTRO Y POR DISTRITOS MUNICIPALES**

DISTRITO	Centros estatales	Centros de Iglesia	Centros seglares	Total
I. Centro	568	65	256	889
II. Arganzuela	—	30	69	99
III. Retiro	268	142	30	440
IV. Salamanca	151	156	284	591
V. Chamartín	398	265	180	843
VI. Tetuán	—	54	108	162
VII. Chamberí	49	117	143	309
VIII. Fuencarral	61	59	75	195
IX. Moncloa	75	228	165	468
X. Latina	55	63	89	207
XI. Carabanchel	160	49	47	256
XII. Villaverde	54	39	23	116
XIII. Mediodía	170	—	66	236
XIV. Vallecas	76	29	104	209
XV. Moratalaz	146	—	23	169
XVI. C.Lineal	—	70	145	215
XVII. San Blas	346	—	87	433
XVIII. Hortaleza	106	69	131	306

DATOS GENERALES RETIRO-MORATALAZ.

	Habitantes	Ha	Alumnos BUP	Enseñanza %		N° Colegios	
				Pública	Privada	Pública	Privada
Retiro	122.000	622	6.586 59,3*	3370 51,2*	3.216 48,8*	2	9
Moratalaz	200.000	4.437	4.513 40,7*	80,4 3630	19,6 883	3	3
Total			11.099				

* % del total

BUP RETIRO Colegios de BUP.

NOMBRE COLEGIO	ESTATAL PRIVADA	GRUPOS	ALUMNOS	SEXO	TIENE APA
Agustinianos	P	8	296	M	SI
Latino-Español	P	6	230	MIX	
Ntra. Sra. Atocha	P	9	320	M	SI
Ntra.Sra.Montserrat	P	18	670	MIX	SI
Pureza de María	P	9	315	F	SI
Reinado Corazón de Jesús	P	3	60	F	NO
Sagrada Familia	P	11	395	M	SI
Sagrado Corazón de Jesús	P	9	300	F	SI
Sta. M ^a del Pilar	P	18	630	MIX	SI
INB La Estrella	E	24	820	MIX	SI
INB Isabel la Católica	E	66	2550	MIX	SI
			6586		
			Públicos	3370	51,16 %
			Privados	3216	48,84 %

BUP MORATALAZ Colegios de BUP.

NOMBRE COLEGIO	ESTATAL PRIVADA	GRUPOS	ALUMNOS	SEXO	TIENE APA
Santo Angel	P	9	333	MIX	SI
San Martín	P	5	100	MIX	
Senara	P	13	450	F	
INB Felipe II	E	28	1100	MIX	SI
INB Moratalaz 3	E	46	1630	MIX	SI
INB Rey Pastor	E	24	900	MIX	SI
			4513		
			Públicos	3630	80,43 %
			Privados	883	19,57 %

3. Centros escogidos para realizar la muestra.

DISTRITOS				
MORATALAZ		RETIRO		
Nº de Centros		Nº de Centros		
	Público	Privado	Público	Privado
	3	3	2	9
CENTROS ELEGIDOS				
	Publico	Privado	Público	Privado
	2	1	1	3
	Felipe II	Sto. Angel	La Estrella	El Pilar
Grupos	28	9	24	18
	Rey Pastor			Montserrat
Grupos	24			18
				Nª.Sra Atocha
Grupos				9
4.513 -- 40,73%		6.586 -- 59,27%		

Número total de alumnos **11.099**

UNIVERSO MUESTRA

Alumnos: (N=150)

Profesores: (N=50) No proporcional

Padres: (N=50)

Centros	Nº Alumnos	Alumnos Cursos			Profesores			Padres		
		1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
MORATALAZ										
Felipe II (Pú)	1100	8	8	8	3	3	3	3	3	3
Rey Pastor (Pú)	900	8	8	9	3	3	3	3	3	3
Sto. Angel (P)	333	4	4	4	2	2	3	2	2	3
TOTAL	2333	20	20	21	8	8	9	8	8	9
RETIRO										
La Estrella (Pú)	820	15	16	15	2	2	3	2	2	3
El Pilar (P)	630	6	6	5	2	2	2	2	2	2
Montserrat (P)	671	6	6	6	2	2	2	2	2	2
Atocha (P)	320	3	2	3	2	2	2	2	2	2
TOTAL	2441	30	30	29	8	8	9	8	8	9

4. Presentación de la encuesta.

El sentido de la presente encuesta es pulsar la opinión de los tres estamentos que intervienen directamente en la tutoría: padres, profesores y alumnos. La muestra escogida ha sido 250 personas, 160 alumnos, 38 profesores y 52 padres, en 1981 y 1991.

Ha sido realizada en los barrios Retiro y Moratalaz, por considerar el primero representativo de una parte de la población de Madrid, la clase social Media-alta y alta; y Moratalaz de la media-media y baja.

La muestra elegida no es proporcional a los diferentes estratos del universo como consecuencia de dos factores que no podemos olvidar:

a) la enorme diferencia entre la población de los diferentes estratos (piénsese en profesores y alumnos), exigiría unos tamaños muestrales muy superiores a los utilizados y consecuentemente imposibles de obtener con las limitaciones presupuestarias

existentes, y b) nunca se ha pretendido realizar una encuesta representativa a nivel estadístico, que hubiese llevado aparejado asimismo costes muy superiores, sino el estudio aproximado de las tendencias de opinión respecto a la figura del tutor en BUP entre los colectivos de alumnos, padres y profesores.

Carta que acompañaba la encuesta.

Madrid Enero 1981

Madrid Noviembre 1991

Estimado amigo:

El motivo de esta encuesta es el estar haciendo un trabajo de investigación sobre el tema de la tutoría en BUP, en Madrid distritos Retiro y Moratalaz.

Sobre la figura del tutor recae, en teoría, buena parte del quehacer educativo. Sin embargo, hay una serie de preguntas sobre el tema, no claramente contestadas: qué es un tutor, cualidades que debe de tener, quién lo debe de elegir, qué debe de hacer, cómo se le retribuye económicamente...

Esta encuesta pretende investigar lo que opinan sobre la tutoría los tres sectores más directamente implicados en el tema: padres, profesores y alumnos.

Las personas a quienes se va a pasar la encuesta -Ud. entre ellos- han sido elegidas de una forma aleatoria. El que al final de la encuesta le pida una serie de datos personales, tiene como objeto usarles como variables a fin de que las conclusiones sean lo más precisas.

La encuesta es totalmente anónima. Únicamente, y si tiene interés en que le mande, una vez tabulados, un resumen de los datos más significativos, póngame su dirección, y con sumo gusto se los enviaré.

Detrás de la última hoja -la denominada "Datos del entrevistado" -puede, si lo desea, poner las sugerencias que haría sobre el tema de la tutoría y que no estén recogidas en la presente encuesta.

Muy agradecido por sus contestaciones

Miguel Angel Ortega

5. El contenido de la Encuesta realizada.

ENCUESTA	ESTUDIO SOBRE TUTORIAS	CUESTIONARIO N°

NOMBRE DEL CENTRO:	NUMERO DEL CENTRO
DIRECCION:	

Para contestar basta rodear con un círculo la respuesta que crea adecuada.	
Ej:	
Piensa que el tutor debe ser profesor del grupo	
Si	1
No	2
No sabe	y
si la respuesta que considera incorrecta es	
no	2 rodéela con un círculo.

P.1.- En el centro de Enseñanza donde está Ud. trabajando, o donde Ud. estudia, o donde tiene estudiando a sus hijos, los tutores son elegidos por:

- los alumnos 1 (11)
- el Claustro de profesores..... 2
- los profesores con intervención de los alumnos..... 3
- el jefe de estudios y/o el director.... 4
- otra manera. ¿Cual?.....

.....

- no sabe y

P.2.- Sin embargo en su opinión, los tutores deberían se elegidos por:

- los alumnos 1 (12)
- el Claustro de profesores..... 2
- los profesores con intervención de los alumnos..... 3
- el jefe de estudios y/o el director.... 4
- otra manera. ¿Cual?.....

.....

- no sabe y

P.3.- ¿Piensa Ud. que el tutor debe ser profesor del grupo?

- Si 1 (13)
- No 2
- No sabe y

P.4.- A continuación enumeramos una serie posible de tareas del tutor. Puntúe, por favor, de 1 a 5 según el grado de importancia que le de, teniendo en cuenta que 1 significa nada de importancia y 5 muy importante.

- Tener asambleas con el grupo.(14)

- Orientar a los alumnos sobre la elección profesional (15).

- Servir de intermediario entre alumnos y profesores (16).

- Atender a la marcha académica de los alumnos (17).

- Tener reuniones con los padres de los alumnos (18).

- Controlar la disciplina del grupo (19).

- Ayudar a los alumnos a analizar problemas personales (20).

- Orientar sobre las dificultades en el estudio (21).

- Coordinar a los profesores del grupo (22).

- Organizar actividades extraescolares (23).

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

P.5.- De las tareas anteriormente enumeradas me quiere decir si hay alguna o algunas especificas del tutor de 1º, 2º y 3º de BUP.

	Tareas especificas de:		
	1º	2º	3º
- Orientar a los alumnos sobre la elección profesional (25).	1	2	3
- Servir de intermediario entre alumnos y profesores(26).	1	2	3
- Atender a la marcha académica de (27) los alumnos (27).	1	2	3
- Tener reuniones con los padres de los alumnos (28).	1	2	3
- Controlar la disciplina del grupo (29).	1	2	3
- Ayudar a los alumnos a analizar problemas personales (30).	1	2	3
- Orientar sobre las dificultades en en el estudio (31).	1	2	3
- Coordinar a los profesores del grupo (32).	1	2	3
- Organizar actividades extraescolares (33).	1	2	3

P.6.- Me quiere indicar en su opinión la cualidad más importante que debe tener un tutor.
(34)

P.7.- Me quiere clasificar de 1 a 5 (recuerde que 1 es nada importante y 5 muy importante) cada una de las siguientes cualidades del tutor.

- Ser maduro personalmente (35).	1	2	3	4	5
- Conocer la psicología de la edad de los alumnos (36).	1	2	3	4	5
- Estar técnicamente preparado (37).	1	2	3	4	5
- Tener un planteamiento claro en educación (38).	1	2	3	4	5
- Respetar la iniciativa de los alumnos (39).	1	2	3	4	5
- Ser sincero (40).	1	2	3	4	5
- Saber escuchar (41).	1	2	3	4	5
- Tener "gancho" con los alumnos (42).	1	2	3	4	5
- Ser justo (43).	1	2	3	4	5
- Tener interés por los alumnos (44).	1	2	3	4	5

P.8.- Independientemente de lo que Ud. considere que debe ser la dedicación de un tutor, me quiere decir en la práctica, los tutores de su centro en qué medida se dedican a cada una de las siguientes tareas. Clasifíquelos teniendo en cuenta que 1 es en ninguna medida y 5 en gran medida.

- A la disciplina del grupo. (45)
- A la burocracia (pasar cartillas...). (46)
- A la personalidad de los alumnos (47).
- A enseñar a estudiar (48).
- Al rendimiento escolar (49).
- A los problemas familiares (50).
- A nada (51).
- A los conflictos del grupo (52).
- A la orientación profesional (53).
- A tener asambleas con el grupo (54).

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

P.9.- ¿Ud. personalmente se siente muy, bastante, regular, poco o nada satisfecho con la labor realizada por los tutores de su centro?

- Muy satisfecho 1 (55)
- Bastante satisfecho 2
- Regular satisfecho 3
- Poco satisfecho 4
- Nada satisfecho 5
- No contesta 6

P.10.- ¿Me podría Ud. decir en pocas palabras el motivo principal de que se sienta Ud. así respecto a la labor realizada por los tutores de su centro?.

.....

P.11.- Respecto a la organización de la tutoría, me quiere decir si en su centro se produce alguno de los hechos siguientes?

	SI	N0	NO SABE
- Existe un horario semanal fijo de tutoría que conocen los padres y alumnos (57).	1	2	3
- Hay reuniones con el grupo de alumnos con un periodicidad habitual (58).	1	2	3
- Existen unos objetivos de tutoría establecidos por el centro(59).	1	2	3
- El tutor, al principio del curso da a los alumnos y padres un planteamiento de los objetivos que se propone llevar a cabo (60).	1	2	3

P.12.- ¿Me quiere decir si está de acuerdo o no con los siguientes temás?

	Acuerdo	Des.	N.c
- Un buen tutor influye positivamente en el rendimiento académico de los alumnos (61).	1	2	3
- Un mal tutor influye negativamente en el rendimiento académico de los alumnos (62).	1	2	3
- El rendimiento académico de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor (63).	1	2	3
- Un buen tutor influye positivamente en la madurez humana de los alumnos (64)	1	2	3
- Un mal tutor influye negativamente en la madurez humana de los alumnos (65)	1	2	3
- La madurez humana de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor (66)	1	2	3
- Todo profesor está preparado para ser tutor (67)	1	2	3
- El centro educativo en el que participa se preocupa de la formación de los tutores (68)	1	2	3
- Los profesores más idóneos deberían de especializarse en tutorías (69)	1	2	3
- Los tutores de BUP deberían de especializarse en 1º, 2º ó 3º de BUP. (70)	1	2	3

P.13.- Con vista a que las tutorías funcionen lo mejor posible, me quiere puntuar cada una de las siguientes soluciones de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 significa que no sirve para nada esa solución y 5 es una de las mejores soluciones posibles.

- Mayor dedicación a la tutoría (71)
- Mejor preparación de los tutores (72)
- Mayor organización de la tutoría (73)
- Mayor interés del propietario (Ministerio o empresario) del centro por las tutorías (74)
- Mejor retribución económica de los tutores (75)
- Separación entre horas lectivas y tutorías (76)
- Mayor contacto con los padres (77)
- Trabajo en grupo de los tutores (78)

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

6. Características de los encuestados.

(Estos datos tienen como único objetivo que sirvan de variables de análisis de los obtenidos anteriormente).

A.1. EDAD

- | | | |
|--------------------------|--------------------|--------------------|
| (11) 1. Menos de 21 años | 5. De 35 a 39 años | 9. De 55 a 59 años |
| 2. De 21 a 24 | 6. De 40 a 44 | o. De 60 a 64 |
| 3. De 25 a 29 | 7. De 45 a 49 | x. De 65 a 69 |
| 4. De 30 a 34 | 8. De 50 a 54 | y. De 70 y más |

A.2. Sexo

(12) 1. Hombre

2. Mujer

A.3. Estado Civil

(13) 1. Clérigo secular o regular

2. Miembro de un instituto seglar

3. Soltero/a

4. Casado/a

5. Viudo/a

6. Separado/a o divorciado/a

A.4. Con relación al Instituto o Colegio que ha tenido Ud. en cuenta para contestar esta encuesta, es Ud.

(14) 1. Alumno/a

2. Padre/madre

3. Profesor/a

A.5. Relación del entrevistado con el Cabeza de familia.

(15) 1. Es el Cabeza de Familia

2. Esposa

3. Hijos

4. Otros familiares

A.6. Clase social subjetiva.

Por favor, a qué clase social considera que pertenece; a la clase acomodada, a la media-alta, a la media-media, a la media-baja, o a la modesta.

- (16)
1. Acomodada
 2. Media-alta
 3. Media-media
 4. Media-baja
 5. Modesta

Muchas gracias por sus contestaciones.

Sobre la encuesta (Algunas precisiones).

. La pregunta P.5. la he anulado porque su incorrecta formulación impedía que se entendiera bien. Por otro lado, bastantes de las tareas enunciadas valdrían para los 3 cursos.

. La pregunta P.6. ha sido eliminada en 1991 por ser una pregunta abierta y estadísticamente poco fiable.

. La pregunta P.10. también ha sido eliminada por obtenerse datos muy dispersos y poco fiables.

NOTAS

1. Recuperar Madrid. p. 160. Ayuntamiento de Madrid. 1982. Estos datos que pertenecen a 1982, creo que no modifican la validez de los datos sobre tutoría.
2. Recuperar Madrid. s. c. pp. 184-185.
3. Olivera Poll, A.: (1978). *La enseñanza en Madrid. Análisis de una función urbana*. Madrid. Instituto de Estudios Madrileños.

CAPITULO IX

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA, ENTRE LOS AÑOS 1981 Y 1991

. Muestreo

- Ambito: Local. Barrios de Madrid (Retiro y Moratalaz)
- Universo: Estudiantes de BUP, padres de estos estudiantes y profesores que dan clase en BUP y COU.
- Tamaño de la muestra: 250 encuestas en 7 colegios/institutos.

1. La estructura de la muestra.

DATOS SOBRE LOS ENTREVISTADOS

A.1. EDAD

1981		1991	1981		1991
1. Menos de 21 años			5. De 35 a 39 años		9. De 55 a 59 años
62		62.4	4.4		5.6
2. De 21 a 24			6. De 40 a 44		o. De 60 a 64
1.2		0.4	8.4		12.8
3. De 25 a 29			7. De 45 a 49		x. De 65 a 69
2.8		0.4	8.4		9.2
4. De 30 a 34			8. De 50 a 54		y. De 70 y más años
5.6		2.8	3.6		6.4

A.1. Gráfico con los datos comparativos por edad.
Véase Gráfico I en el Apéndice.

A.2. SEXO

	1981	1991
1. Hombre	59.0	55.6
2. Mujer	41.0	42.0

A.2. Gráfico con los datos comparativos por sexo.

Véase Gráfico II en el Apéndice.

A.3. ESTADO CIVIL

	1981	1991
1. Clérigo secular o regular	1.2	4.8
2. Miembro de un instituto seglar	0.8	3.2
3. Soltero/a	64.8	58.8
4. Casado/a	31.6	28.0
5. Viuda/a	0.8	1.2
6. Separado/a o divorciado/a	0.0	4.0

A.3. Gráfico de los datos comparativos según sea el estado civil de los encuestados.
Véase Gráfico III en el Apéndice.

A.4. CON RELACIÓN AL INSTITUTO O COLEGIO QUE HA TENIDO UD. EN CUENTA PARA CONTESTAR ESTA ENCUESTA, ES UD.

	1981	1991
1. Alumno	64.0	60.4
2. Padre/madre	21.0	20.4
3. Profesor/a	15.0	19.2

A.4. Cuadro con los datos comparativos según sea la relación del entrevistado con el Instituto o Colegio.

Véase Gráfico IV en el Apéndice.

A.5. RELACIÓN DEL ENTREVISTADO CON EL CABEZA DE FAMILIA.

	1981	1991
1. Es el Cabeza de Familia	18.8	24.4
2. Esposa	12.4	12.4
3. Hijos	63.3	63.2
4. Otros familiares	1.2	0.0

A.5. Cuadro con los datos comparativos referentes a la relación del entrevistado con el Cabeza de familia.

Véase Gráfico V en el Apéndice.

A.6 Clase social subjetiva.

Por favor, a qué clase social considera que pertenece: a la clase acomodada, a la media-alta, a la media-media, a la media-baja, o a la modesta.

	1981	1991
1. Acomodada	3.6	2.8
2. Media-alta	14.4	26.0
3. Media-media	67.2	58.0
4. Media-baja	11.6	11.2
5. Modesta	2.8	2.0

A.6. Cuadro con los datos comparativos sobre la clase social subjetiva a la que cree pertenecer el entrevistado.

Véase Gráfico VI en el Apéndice.

Pasamos a analizar las contestaciones de cada pregunta.

2. ¿Sobre quién recae el nombramiento del tutor?

P.1. En el Centro de Enseñanza donde está Ud. trabajando, o donde Ud. estudia, o donde tiene estudiando a sus hijos, los tutores son elegidos por:

- los alumnos 1
- el Claustro de profesores 2
- los profesores con intervención de los alumnos..... 3
- el jefe de estudios y/o el director.... 4
- otra manera. ¿Cual?
- no sabe

	1981								1991							
	ALUMNOS	PADRES	PROFESORES	PUBLICO	PRIVADO	MUJERES	HOMBRES	- X	ALUMNOS	PADRES	PROFESORES	PUBLICO	PRIVADO	MUJERES	HOMBRES	- X
Alumnos	5	6	0	1	9	3	5	4	6	0	6.3	2	9	4	5.8	4.8
Claustro	27	17	5	27	14	20	23	22	27.2	27.5	6.3	10	42	28	20	23.2
Profesor	7	6	5	2	13	5	7	6	3.3	11.8	0	5	2	1	6.5	4.4
Je/Dir	38	25	87	44	40	46	40	42	52.3	56.9	81.3	70	45	60	61	58.4
Otra	0	0	3	0	1	0	1		0.7	3.9	0.7	0	0	0	0	0.4
No sabe	24	46	0	26	23	26	24	25	6.6	0	0	13	2	7	7.2	8.4

Elección de los tutores

1. Cuadro general de los valores medios generales comparando los datos del 81 con los del 91.
Véase Gráfico VII en el Apéndice.
2. Gráfico de cada uno de los estamentos:
 - alumnos
Véase Gráfico VIII en el Apéndice.
 - padres
Véase Gráfico IX en el Apéndice.
 - profesores
Véase Gráfico X en el Apéndice.

- públicos
Véase Gráfico XI en el Apéndice.
- privados
Véase Gráfico XII en el Apéndice.
- mujeres
Véase Gráfico XIII en el Apéndice.
- hombres
Véase Gráfico XIV en el Apéndice.

Comentarios al cuadro "Quién elige a los tutores" P.1

En el año 81 la Dirección es quien fundamentalmente elige a los tutores (42%). Este dato se aumenta considerablemente en el 91 (58%), sube por tanto 16 puntos.

Es muy llamativo en el 81 la falta de información siendo la media de un 25% que no sabe quién elige en su centro, aún es más importante que casi la mitad de los padres (46%) ignoran quién elige al tutor de sus hijos.

Este dato queda subsanado en el 91, donde el valor medio de falta de información es del 8%.

Orden de puntuaciones en la elección del tutor.

81	91
Dirección 38%	Dirección 52%
No sabe 24%	Claustro 23%
Claustro 22%	No sabe 8%

3. ¿Sobre quién debería recaer este nombramiento?

P.2. Sin embargo en su opinión, los tutores deberían ser elegidos por:

- los alumnos1
- el Claustro de profesores2
- los profesores con intervención de los alumnos3
- el jefe de estudios y/o el director4
- otra manera. ¿Cual?y
- no sabey

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Alumnos	56	23	24	47	39	48	41	44	27.2	7.8	10.4	27	11	14	25	17
Claustro	5	10	11	5	10	5	8	7	15.9	21.6	10.4	8	26	17	15	16
Profesor	34	44	42	36	39	35	39	38	47.7	37.3	8.3	38	39	46	33	38
Ju/Dir	4	12	16	5	10	7	7	7	8.6	33.3	64.6	25	24	22	27	24.2
Otm	0	0	3	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	
No sabe	1	10	5	5	1	4	3	2	0.7	0	6.3	4				4

Por quien deberían ser elegidos los tutores.

Gráfico general comparando valores medios del 81 y 91.

Véase Gráfico XV en el Apéndice.

Gráfico comparativo por estamentos.

Véase Gráficos XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII en el Apéndice.

Comentarios al cuadro "Los tutores deberían ser elegidos por".

En el año 81, el 44% opina que por los alumnos. Sin embargo esta cifra alta es producida porque el 56% de los alumnos opinan de esta manera. La opinión de los padres y profesores sobre que los alumnos elijan a sus tutores es del 23 y 24%.

Esta opinión está más avalada por las personas pertenecientes a centros públicos (47%) que a privados (39%). En el año 91 estas cifras quedan bastante modificadas a la baja en 27 puntos.

Que el Claustro de profesores debiera ser quien eligiera va ganando puntos de

7% a 16%.

La opción "que por los profesores con intervención de los alumnos" se mantiene en torno al 38%. Curiosamente en el 91 baja el dato solamente en los mismos profesores en 39 puntos.

Que elija la Dirección se triplica del 81 al 91, de un 7% a un 24%. El profesorado es quien más avala esta postura con un 65%.

Orden de preferencia. Valores medios

81	91
Alumnos 44%	Profesores 38%
Profesores 38%	Dirección 24%
Dirección 7%	Alumnos 17%
Claustro 7%	Claustro 16%

Se puede observar la gran diferencia que existe entre las puntuaciones del 81 y 91. La opinión que deban ser elegidos por los alumnos pierde 27 puntos.

4. Si el tutor debe ser profesor del grupo.

P.3. ¿Piensa Ud. que el tutor debe ser profesor del grupo?

- Si1
- No2
- no sabe3

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X
Si	94	88	100	93	95	95	93	94	91.4	100	97.9	93	97	92	98	96
No	6	4	0	4	5	3	5	4	6.6		2.1	6	3	7	2	4
No sabe	0	8	0	3	0	2	1	2	0.7			1		1		0

Debe ser el tutor profesor del grupo

- Gráfico general comparando valores medios del 81 y 91.

Véase Gráfico XXIII en el Apéndice.

- Gráfico comparativo por estamentos.

Véase Gráficos XXIV, XXV, XXVI, XXVII, XXVIII, XXIX, XXX en el Apéndice.

Comentarios al cuadro "El tutor debe ser profesor del grupo"

Que el tutor deba ser profesor del grupo es un dato altamente consolidado en los dos años con un 94% de los encuestados, todos lo estamentos así lo reconocen. Posiblemente sea éste uno de los datos más claros de la encuesta.

5. Funciones y tareas de la actividad tutorial.

P.4. A continuación enumeramos una serie posible de tareas del tutor. Puntúe, por favor, de 1 a 5 según el grado de importancia que le de, teniendo en cuenta que 1 significa nada de importancia y 5 muy importante.

- Tener asambleas con el grupo
- Orientar a los alumnos sobre la elección profesional
- Servir de intermediario entre alumnos y profesores
- Atender a la marcha académica de los alumnos
- Tener reuniones con los padres de los alumnos
- Controlar la disciplina del grupo
- Ayudar a los alumnos a analizar problemas personales
- Orientar sobre las dificultades en el estudio
- Coordinar a los profesores del grupo
- Organizar actividades extraescolares

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Aasm	4.13	3.73	3.76	4.07	3.47	4.06	3.95	4	4.01	4.17	4	3.95	4.2	4.11	3.23	4.08
Orie	3.27	4.11	3.02	3.34	3.69	3.36	3.51	3.41	3.76	3.83	4.11	3.62	3.97	3.72	3.87	3.8
Insc	3.72	4.11	2.86	3.71	3.64	3.74	3.69	3.63	3.76	3.82	3.97	3.77	3.77	3.64	3.92	3.7
Acad	3.81	4.48	3.78	4.01	3.86	4.22	3.83	3.92	3.76	4.41	4.06	3.92	3.81	3.70	3.94	3.9
R.Pa	3.06	4.21	3.63	3.39	3.66	3.33	3.89	3.38	3.11	4.49	3.47	3.19	3.62	3.44	3.64	3.4
Disc	2.77	3.82	2.60	2.90	2.96	3.07	2.89	2.96	3.53	3.54	3.22	3.38	3.77	3.56	3.15	3.4
P.Po	3.28	3.76	3.73	4.27	3.93	3.32	4.29	3.49	3.43	4.17	3.85	2.97	4	3.41	3.87	3.6
D.Ea	3.73	4.26	3.89	3.75	4	3.59	3.56	3.83	3.89	4.15	4.35	3.99	4.11	4.04	4.05	4.04
C.Pr	3.07	3.57	3.10	3.26	3.07	3.21	3.16	3.18	3.67	4.27	4	3.67	3.66	3.43	3.80	3.6
Ac.E	3.31	3.5	1.94	3.19	2.85	3.42	2.93	3.05	3.33	2.70	2.9	4.17	3.36	3.52	3.26	3.6

Tareas del tutor. Grado de Importancia.

. Gráfico comparativo valores medios generales del 81 y 91.

Véase Gráfico XXXI en el Apéndice.

. Gráfico comparativo por estamentos.

Véase Gráficos XXXII - XL en el Apéndice.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X
Asamblea	1	7	3	2	7	2	2		1	4	4	3	2	1	9	
Orientar	7	4	7	6	4	6	7		3	7	2	7	4	3	5	
Interne.	4	5	8	5	6	3	5		4	8	6	5	6	5	3	
Academia	2	1	2	3	3	1	4		5	2	3	4	5	4	2	
R. Padres	9	3	5	7	5	7	3		10	1	8	9	9	8	7	
Discipl.	10	6	9	10	10	10	10		7	9	9	8	7	6	10	
Pro.Per.	6	8	4	1	2	8	1		8	5	7	10	3	9	4	
Dif.Esc.	3	2	1	4	1	4	6		2	6	1	2	1	2	1	
Coo.Pro.	8	9	6	8	8	9	8		6	3	5	6	8	10	6	
Act.Ext.	5	10	10	9	9	5	9		9	10	10	1	10	7	8	

Cuadro anterior por orden de importancia del 1 al 10.

Véase Gráficos XLI - XLVII en el Apéndice.

Comentarios al cuadro "Importancia de algunas tareas del tutor".

Se trataba en este punto de pedir la opinión sobre qué tareas consideramos como más importantes para el tutor. Conviene no olvidar que se puntuaba de 1 a 5. Teniendo en cuenta que 1 es poco importante y 5 muy importante.

Orden General

81	91
Asambleas con el gr. 4%	Asambleas con el grupo 4.08%
Marcha académica 3.92%	Orientar dif. estudio 4.04%
Dif. estudio 3.83%	Marcha académica 3.9%
Intermediario al-pr. 3.69%	Elecc. profesional 3.8%
Orien. prob. pers 3.49%	Inter. alum-prof. 3.7
Elecc. profes. 3.41%	Analizar prob. pers. %
Reuniones padres 3.38%	Coordinar profes. 3.63.6%
Coordinar profes. 3.18%	Act. extraescolares 3%
Act. Extraescolares 3.05%	Reuniones padres 3.4%.6%
Controlar discipl. grupo 2.96%	Disciplina 3.4%

La asamblea con el grupo de alumnos es la única tarea que se mantiene con más de cuatro puntos en el 81 y 91 (4.04% y 4.08%)

Además de las asambleas, atender a la marcha académica de los alumnos, orientar a los alumnos sobre las dificultades en el estudio, y servir de intermediario entre los alumnos y profesores, son las tareas más valoradas en el tutor, por este orden.

La menos valoradas son controlar la disciplina del grupo y organizar actividades extraescolares.

Por estamentos

. Lo más valorado:

- | | |
|--------------|---|
| - alumnos | - asambleas |
| - padres | - marcha académica |
| - profesores | - dificultades en el estudio |
| - públicos | - en el 81 problemas personales, sin embargo en el 91 ocupa el último lugar. En el 91 lo que más valora son las actividades extraescolares. |
| - privados | - dificultades en el estudio |
| - mujeres | - asambleas |
| - hombres | - ayudar a resolver problemas personales |

En resumen se puede observar que las dos tareas más valoradas en el tutor es que tenga asambleas con el grupo de alumnos y que atienda a su marcha académica.

. Lo menos valorado:

- | | |
|--------------|------------------------------------|
| - alumnos | - reuniones de padres y disciplina |
| - padres | - actividades extraescolares |
| - profesores | - actividades extraescolares |
| - públicos | - disciplina |
| - privados | - actividades extraescolares |
| - mujeres | - coordinación de profesores |
| - hombres | - disciplina |

Se puede concluir que organizar actividades extraescolares y controlar la

disciplina del grupo son las tareas menos valoradas en el tutor.

6. Cualidades exigibles al tutor.

P.7. Me quiere clasificar de 1 a 5 (recuerde que 1 es nada importante y 5 muy importante) cada una de las siguientes cualidades del tutor.

- Ser maduro personalmente
- Conocer la psicología de la edad de los alumnos
- Estar técnicamente preparado
- Tener un planteamiento claro en educación
- Respetar la iniciativa de los alumnos
- Ser sincero
- Saber escuchar
- Tener "gancho" con los alumnos
- Ser justo
- Tener interés por los alumnos

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Madu	3.66	3.92	4	3.66	3.91	3.96	3.63	3.76	3.86	3.76	4.35	4.05	3.98	4.23	3.94	4.04
Psic	4.37	4.36	3.97	4.28	4.36	4.58	4.13	4.32	3.96	4.33	4.02	4.15	4.08	4.06	4.09	4.09
Tecn	3.83	4.17	3.02	3.80	3.76	3.80	3.77	3.78	4.01	4.17	3.5	4.29	4.18	4.10	3.85	3.9
C.Ed	4.06	4.28	3.92	3.39	3.83	4.20	4.08	4.09	3.71	4.29	4.16	4.07	4.11	4.10	3.94	4.12
R.In	4.37	4.23	3.94	4.37	4.14	4.36	4.22	4.28	4.35	4.07	3.91	4.18	4.25	4.27	4.15	4.22
Sinc	4.51	4.57	4.07	4.41	4.42	4.35	4.32	4.29	4.33	4.13	4.66	4.27	4.21	4.20	4.24	4.24
Eacu	4.46	4.59	4.44	4.48	4.47	4.58	4.19	4.64	4.46	4.39	4.54	4.43	4.54	4.59	4.38	4.34
Genc	3.3	3.78	2.73	3.27	3.47	3	3.79	3.35	3.78	4.43	3.41	3.80	3.93	3.88	3.79	3.8
Just	4.30	4.36	3.89	4.32	4.25	4.32	4.27	4.27	4.43	4.60	4.29	4.48	4.41	4.56	4.35	4.44
Inte	4.59	4.71	4.39	4.60	4.60	4.72	4.50	4.60	4.62	4.70	4.58	4.33	4.80	4.66	4.58	4.6

Cualidades del tutor

. Gráfico comparativo valores medios generales del 81 y 91.

Véase Gráfico XLVIII en el Apéndice.

. Gráfico comparativo por estamentos.

Véase Gráficos XLIX - LVII en el Apéndice.

En Orden de importancia, del 1º al 10º.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X
Maduro	9	9	4	8	7	8	10		8	10	4	9	9	5	7	
Psicología	4	5	5	6	4	3	6		7	5	7	7	8	9	6	
Técnica	8	8	9	7	2	9	9		6	7	10	4	6	7	9	
Pl. Educativo	7	6	7	9	8	7	7		10	6	6	8	7	8	8	
Res. Iniciativa	5	7	6	4	6	4	4		4	9	8	6	4	4	5	
Sincero	2	3	3	3	3	5	2		5	8	1	5	5	6	4	
Escuchar	3	2	1	2	2	2	5		2	4	3	2	2	2	2	
Gancho	10	10	10	10	10	10	8		9	3	9	10	10	10	10	
Justo	6	4	8	5	5	6	3		3	2	5	1	3	3	3	
Interés	1	1	2	1	1	1	1		1	1	2	3	1	1	1	

Véase Gráficos LVIII - LXVII en el Apéndice.

Orden de Preferencia

81

Saber escuchar

Tener interés por alumnos

Conocer psicol. alumnos

Ser sincero

Respetar iniciativa alumnos

91

Tener interés por los alumnos

Ser justo

Saber escuchar

Ser sincero

Respetar iniciativa alumnos

Ser justo	Planteamiento claro educación.
Planteamiento claro educ.	Conocer psicolg. alumnos
Técnicamente preparado	Ser maduro personalmente
Ser maduro personalmente	Estar técnicamente preparado
Tener gancho con los alumnos	Tener gancho con los alumnos

Comentario al cuadro sobre cualidades del tutor.

Tener interés por los alumnos y saber escucharles son las cualidades que más se demandan del tutor. Este es un dato muy claro en los valores generales y también lo será por estamentos.

En el bloque intermedio alto en cuanto a las puntuaciones estaría el aprecio de cualidades del tutor como que sea justo, sincero y respete la iniciativa de los alumnos.

Que tenga un planteamiento claro en educación y conozca la psicología de los alumnos, tiene una valoración media baja.

Lo menos valorado es que tenga gancho -coincide el 81 y 91- luego vendría la preparación técnica y la madurez personal. Estas dos últimas producen extrañeza que estén situadas a la cola de las puntuaciones.

Por estamentos lo más valorado

En todos los estamentos la contestación es la misma: el interés por los alumnos.

Por estamentos lo menos valorado

El gancho que tenga el tutor con los alumnos es la cualidad menos valorada por todos los estamentos, a excepción de los padres que lo que menos valoran es la madurez personal del tutor.

Nota

En la encuesta pasada en el 81 se baremó una pregunta abierta, correspondía en la encuesta a la P.6. Decía "me quiere indicar en su opinión la cualidad más importante que debe tener un tutor". Debido a su dificultosa baremación no se ha incluido esta pregunta en la encuesta del 91. No obstante parece conveniente que queden señalados los resultados que se obtuvieron en 1981.

PORCENTAJE POR ESTAMENTOS

		Alumnos	Padres	Profes.	Público	Privado	Mujer	Varón
Comprensión	20%	26	10	11	16	25	19	21
Escuchar	10%	11	8	8	10	10	13	7
Interés	8%	10	2	8	6	11	13	5
Ayuda	8%	10	6	3	8	8	4	11
Orientación	5%	4	4	8	3	7	4	5
Madurez	5%	4	4	4	13	5	5	5
Afecto	4%	6	2	3	3	6	4	5
Paciencia	4%	3	6	3	3	4	5	3
Respeto	3%	3	0	8	3	3	2	4
Otras	22%	16	40	21	25	18	19	24
N/S N/C	11%	7	19	16	16	5	14	9

De las nombradas, la comprensión sobresale de una manera notoria sobre las demás.

Todos -alumnos, padres, público, privado, mujer y varón (salvo los profesores) señalan con bastante diferencia a la comprensión. Los profesores la pondrán en segundo lugar después de la madurez. Sigue en importancia en términos generales el escuchar. Merece destacarse además el interés y la ayuda, el resto es bastante bajo de porcentaje.

Hay que subrayar la importancia de la comprensión (los alumnos en esto van a la cabeza): le dan el doble de puntuación que a la que va en segundo lugar. El tutor, queda claro, debe tratar de comprender como primera cualidad demandada. En esta apreciación también se destacan los centros privados.

Señalar, por último, el elevado número de respuestas en padres, profesores, centros públicos y mujeres que no contestan, no saben qué decir de esta cuestión.

Llama la atención también la dispersión en respuestas "otras" de los padres, y el "no sabe, no contesta" de padres y profesores.

7. La dedicación a la labor tutorial.

P.8. Independientemente de lo que Ud. considere que debe ser la dedicación de un tutor, me quiere decir en la práctica, los tutores de su centro en qué medida se dedican a cada una de las siguientes tareas. Clasifíquelos teniendo en cuenta que 1 es en ninguna medida y 5 en gran medida.

- A la disciplina del grupo
- A la burocracia (pasar cartillas...)
- A la personalidad de los alumnos
- A enseñar a estudiar
- Al rendimiento escolar
- A los problemas familiares
- A nada
- A los conflictos del grupo
- A la orientación profesional
- A tener asambleas con el grupo.

	1981							1991								
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Dic	3.25	2.76	2.81	3.53	3.07	3.18	3.52	3.08	3.51	4.25	3.18	3.44	3.48	3.39	3.57	3.5
Buc	2.91	2.61	3.47	3.24	2.21	3.25	2.41	2.95	2.96	3.50	3.27	3.28	3.25	3.04	3.30	3.2
Per	2.25	1.96	2.28	1.86	2.71	2.22	2.21	2.20	2.94	3.23	2.93	2.73	3.33	3.02	3.03	3.05
Edu	2.20	1.73	1.65	1.80	2.33	1.93	2.08	2.02	3.25	3.58	2.81	3.17	3.25	3.41	3.10	3.2
Rend	2.93	2.88	3.10	2.42	3.40	2.64	2.95	2.88	3.49	3.52	3	3.32	3.57	3.55	3.33	3.4
Pr.F	1.73	1.48	2.52	1.38	2.29	1.71	1.79	1.76	2.51	3.45	2.72	3.08	3.16	2.71	2.90	2.7
Nada	1.68	1.61	0.86	1.80	1.21	1.56	1.51	1.56	1.76	2.88	2.25	2.19	2.2	2.16	2.05	2.1
C.Gr	3.16	2.65	2.84	2.76	3.51	2.81	3.12	2.95	4.15	3.58	3.16	3.34	3.79	3.47	3.48	3.5
D.Fr	1.80	2.23	1.89	1.76	2.77	2.13	2.15	2.18	3.15	3.47	3.18	3.14	3.38	2.36	3.16	3.2
Asum	2.75	1.90	2	2.26	2.93	2.43	2.61	2.54	3.39	3.60	3.60	3.58	3.78	3.4	3.41	3.4

- Gráfico con valores medios.

Véase Gráfico LXVIII en el Apéndice.

- Gráfico por estamentos.

Véase Gráficos LXIX - LXXVIII en el Apéndice.

Orden de Importancia del 1º al 10º.

Véase Gráficos LXXVIII - LXXXIV en el Apéndice.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X
Disciplina	1	2	4	1	3	2	1		2	1	3	2	4	5	1	
Burocracia	4	4	1	2	9	1	5		7	6	2	5	7	6	5	
Personalidad	6	6	6	6	6	6	6		8	9	7	9	6	7	8	
Estudios	7	8	9	7	7	8	8		5	4	9	6	8	3	7	
Rendimiento	3	1	2	4	2	4	3		3	5	6	4	3	1	4	
Pro.Familiares	9	10	5	10	6	9	9		9	8	8	8	9	8	9	
Nada	10	9	10	8	10	10	10		10	10	10	10	10	10	10	
Conf. grupo	2	3	3	3	1	3	2		1	3	5	3	1	2	2	
Orien. profos.	8	5	8	9	5	7	7		6	7	4	7	5	9	6	
Asambleas	5	7	7	3	4	5	4		4	2	1	1	2	4	3	

A qué se dedican los tutores de su centro.

- Gráfico comparativo valores medios generales del 81 y 91.

Véase Gráficos LXXXV - LXXXVI en el Apéndice.

Orden de preferencia

81

91

Disciplina del grupo

Disciplina del grupo

Burocracia	Conflictos del grupo
Conflictos del grupo	Rendimiento escolar
Rendimiento escolar	Tener asambleas
Tener asambleas en grupo	Burocracia
Personalidad alumnos	A enseñar a estudiar
Orientación profesional	Orientación profesional
Enseñar a estudiar	Personalidad alumnos
Problemas familiares	Problemas familiares
A nada	A nada

Comentario

La disciplina del grupo y a los conflictos que surjan en el grupo, son según los encuestados, las dos tareas a las que preferentemente se dedican los tutores.

No conviene olvidar que la "disciplina del grupo" era la tarea a que menos importancia se le daba, en términos generales, en la pregunta P.4. Claro desfase entre los encuestados entre lo que debería ser y lo que en realidad es.

Seguidamente la burocracia, tener asambleas con los alumnos y el rendimiento escolar son las tareas a las que se dedican los tutores.

El tercer bloque en importancia lo formaría la personalidad de los alumnos, orientación profesional y enseñar a estudiar. Se remarca que estos aspectos están situados después de los burocráticos.

Finalmente a lo que menos se dedican los tutores es a no hacer nada, menos mal, y ayudar a la resolución de los problemas familiares que tengan los alumnos.

Por estamentos a lo que más y menos se dedican los tutores.

A lo que más se dedican los tutores:

- | | |
|------------------------------|---------------------|
| . alumnos, público y hombres | disciplina |
| . padres | rendimiento escolar |
| . profesores | burocracia |
| . privados y mujeres | conflictos grupales |

A lo que menos se dedican:

Todos lo estamentos señalan a nada y a la solución de los problemas familiares. A excepción de los profesores que señalan junto a nada, a enseñar a estudiar.

8. Satisfacción por la acción tutorial en el centro.

P.9. ¿Ud. personalmente se siente muy, bastante, regular, poco o nada satisfecho con la labor realizada por los tutores de su centro?.

- Muy satisfecho 1
- Bastante satisfecho 2
- Regular satisfecho 3
- Poco satisfecho 4
- Nada satisfecho 5
- No contesta 6

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Muy satisfecho	4	2	3	3	5	4	3	4	10	16	10	3	22	13	10	12
Bastante sati.	17	29	16	8	36	14	24	20	41	29	44	33	47	42	44	40
Regular satis.	31	21	42	28	34	34	26	30	32	41	25	42	20	33	25	31
Poco satisfec.	31	27	31	39	14	33	26	29	14	14	12	15	10	7	12	12
Nada satisfec.	14	10	8	17	6	12	13	12	3	0	9	2	0	1	0	2
No contesta	2	10	11	5	6	3	7	5	0	0	0	5	0	3	9	3

Grado de satisfacción por la tarea del tutor.

. Gráfico comparativo valores generales del 81 y 91.

Véase Gráfico LXXXVII en el Apéndice.

. Gráfico comparativo por estamentos.

Véase Gráficos LXXXVIII - XCIV en el Apéndice.

Comentario a "grado de satisfacción por la tarea del tutor".

. El grado de satisfacción de todos los estamentos -en menor medida en los centros públicos- es bastante superior en 1991 que en 1981.

. El grado de satisfacción en los centros privados es superior al de los centros públicos en más de 30 puntos en los dos años en los que se pasó la encuesta.

. En 1981 las bandas que mayor % tienen son regular y poco satisfactorio. Sin embargo serán bastante y regular en el 91.

. Por último indicar que el nada satisfactorio casi desaparece en 1991.

9. Organización de la labor del tutor.

P.11 Respecto a la organización de la tutoría, me quiere decir si en su centro se produce alguno de los hechos siguientes?

- Existe un horario semanal fijo de tutoría que conocen los padres y alumnos.
- Hay reuniones con el grupo de alumnos con un periodicidad habitual.
- Existen unos objetivos de tutoría establecidos por el centro educativo.
- El tutor, al principio del curso, da a los alumnos y padres un planteamiento de los objetivos que se propone llevar a cabo.

P. Existe un horario semanal fijo de tutoría que conocen los padres y alumnos.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Horario sí	54	62	74	52	67	57	59	58	76	88	81	94	59	88	81	80
no	24	17	21	27	14	24	21	22	19	6	6	1	32	7	7	14
na	22	21	5	21	18	20	20	20	5	6	12	5	8	5	11	6

Gráfico

Véase Gráficos XCV - CII en el Apéndice.

Comentarios a "organización de la tutoría"

En cuanto al horario semanal de tutoría

En todos los estamentos, sin excepción, hay una ostensible mejoría del sí, siendo las diferencias entre 20 y 30 puntos entre el 81 y 91.

El dato más espectacular posiblemente esté en el tipo de centro:

en los centros públicos se pasa en el sí de 52 a 94

en los centros privados se pasa en el sí de 67 a 59

El nivel de información mejora en todos los estamentos entre 10 y 15 puntos.

P. Hay reuniones con el grupo de alumnos con un periodicidad habitual.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Reunión si	25	29	47	13	51	26	78	38	60	74	77	67	65	78	77	66
no	73	48	17	79	38	63	11	50	28	8	15	21	23	11	15	22
ni	2	23	18	8	11	11	10	12	11	18	8	12	9	10	8	12

Gráfico.

Véase Gráficos CIII - CX en el Apéndice.

Reuniones con el grupo de alumnos con periodicidad habitual

Se mantiene la constante positiva en cuanto a organización y cumplimiento de las tareas. Todos los estamentos, nuevamente, suben sobre 20 puntos. Cabría señalar que la subida más espectacular se da en los centros públicos con una subida de 54 puntos.

P. Existen unos objetivos de tutoría establecidos por el centro educativo.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Objetivos si	23	17	47	21	33	28	24	27	38	69	69	45	57	51	69	51
no	26	25	42	29	26	21	33	27	10	7	15	12	7	10	15	10
no sabe	51	58	11	50	41	51	43	46	51	24	16	41	35	39	16	39

Gráfico.

Véase Gráficos CXI - CXVIII en el Apéndice.

Objetivos de tutoría establecidos por el centro educativo

Dos datos llaman la atención:

- . sigue la mejoría en todos los estamentos del 81 al 91.
- . el alto porcentaje de desinformación:
 - en el 81 alumnos, padres, públicos y mujeres por encima del 50%
 - se mantiene la desinformación, alumnos (51%), públicos (41%), mujeres (39%) y privados (35%).

Cabe también otra lectura, y es que el centro educativo no tenga establecidos los objetivos de tutoría y éste puede ser el motivo del no sabe.

P. El tutor, al principio del curso, da a los alumnos y padres un planteamiento de los objetivos que se propone llevar a cabo.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Prim. cur. si	31	27	29	14	52	31	28	29	55	74	62	48	76	68	63	60
no	56	56	50	71	33	56	54	55	30	12	19	32	15	20	19	24
na	14	17	21	16	15	13	18	16	14	14	18	18	9	12	18	14

Gráfico.

Véase Gráficos CXIX - CXXVI en el Apéndice.

El tutor al principio de curso hace a los alumnos y padres un planteamiento de los objetivos que se propone llevar a cabo.

Persiste la mejoría del 81 al 91, en superiores términos que en las preguntas anteriores.

Se pueden destacar:

- . Alumnos sube un 24%
- . Padres sube un 47%
- . Profesores sube un 33%
- . Públicos sube un 34%
- . Privados sube un 24%

. Mujeres sube un 37%

. Hombres sube un 35%

Los centros públicos es el único estamento que no supone el 50% de síes en el 91.

El grado de desinformación es el más bajo de estas cuatro últimas cuestiones.

10. La tutoría ante el desarrollo y el rendimiento escolar del alumno.

P.12 ¿Me quiere decir si está de acuerdo o no con los siguientes temas?.

- Un buen tutor influye positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.
- Un mal tutor influye negativamente en el rendimiento académico de los alumnos.
- El rendimiento académico de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor.
- Un buen tutor influye positivamente en la madurez humana de los humanos.
- Un mal tutor influye negativamente en la madurez humana de los alumnos.
- La madurez humana de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor.
- Todo profesor está preparado para ser tutor.
- El centro educativo en el que participa se preocupa de la formación de los tutores.
- Los profesores más idóneos deberían de especializarse en tutorías.

- Los tutores de BUP deberían de especializarse en 1º, 2º ó 3º de BUP.

Un buen tutor influye positivamente en el rendimiento académico de los alumnos.

	1981								1991							
	A	P	P	P	P	M	H	-	A	P	P	P	P	M	H	-
	L	A	R	U	R	U	O	X	L	A	R	U	R	U	O	X
	U	D	O	B	I	J	M		U	D	O	B	I	J	M	
	M	R	F	L	V	E	B		M	R	F	L	V	E	B	
	N	E	E	I	A	R	R		N	E	E	I	A	R	R	
	O	S	S	C	D	E	E		O	S	S	C	D	E	E	
	S		O	O	O	S	S		S		O	O	O	S	S	
			R								R					
			E								E					
			S								S					
Inf.Pos. AC	79	87	71	71	85	76	82	80	76	88	71	68	91	81	77	78
DC	11	10	11	11	8	12	9	10	21	9	25	28	7	17	18	19
NC	10	11	18	18	8	12	9	10	2	4	4	4	2	2	5	3

Gráfico de valores medios generales comparando 81 y 91.

Véase Gráficos CXXVII - CXXXIV en el Apéndice.

Comentario a "De acuerdo o no con los siguientes temas"

Es un dato incuestionable en positivo. En términos generales así lo afirman el 80% en el 81 y el 78% en el 91.

En el 91, son menos los que no saben y que se suman a los noes.

Un mal tutor influye negativamente en el rendimiento de los alumnos.

1981									1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Inf.Nega. AC	62	63	32	59	56	56	59	58	59	80	54	55	73	63	63	65
DC	29	21	45	30	29	30	29	30	40	16	40	40	26	36	33	33
NC	9	15	24	11	15	14	12	13	1	4	6	5	1	1	4	2

Gráfico.

Véase Gráficos CXXXV - CXLII en el Apéndice.

Contestan afirmativamente un 58% en el 81 y un 65% en el 91. A destacar los datos del profesorado en los que en el 81 hay más en desacuerdo -45%- que de acuerdo con esta afirmación -32%-.

P. El rendimiento académico de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor.

Véase Gráficos CXXXV - CXLII en el Apéndice.

Contestan afirmativamente un 58% en el 81 y un 65% en el 91. A destacar los datos del profesorado en los que en el 81 hay más en desacuerdo -45%- que de acuerdo con esta afirmación -32%-.

P. El rendimiento académico de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Rendimiento AC	22	23	26	24	21	24	22	23	43	41	42	46	38	48	38	42
DC	61	50	45	50	65	51	60	56	56	55	58	51	61	53	59	55
NC	17	27	21	26	13	25	18	21	1	9	0	4	1	2	3	3

Gráfico.

Véase Gráficos CXLIII - CL en el Apéndice.

El rendimiento no depende del tutor

Todos los estamentos están en desacuerdo con esta afirmación. En el no sabe en el 81 es del 21%, siendo en el 91 del 2%.

Un buen tutor influye positivamente en la madurez humana de los alumnos.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Madurez AC	66	85	87	67	82	72	74	73	78	80	80	81	76	84	75	79
DC	20	10	5	19	11	19	14	16	21	20	20	19	24	16	23	21
NC	14	6	8	14	8	20	12	11	1	0	0	0	0	0	2	0

Gráfico.

Véase Gráficos CLI - CLVIII en el Apéndice.

Nuevamente nos encontramos con un dato muy claro. 73% y 79% están de acuerdo con la afirmación en los dos años en que se pasó la encuesta.

Posiblemente lo más llamativo sea que en el 81 sólo un 66% de las opiniones de los alumnos sea en este sentido. Entre un 10 y 20% menos que los demás estamentos.

Un mal tutor influye negativamente en la madurez humana de los alumnos.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Machos Neg AC	51	69	42	52	56	54	53	54	54	74	54	54	63	61	56	58
DC	26	17	29	25	24	26	24	25	46	25	45	45	37	39	44	42
NC	22	13	29	23	20	20	23	21	0	1	1	1	0	0	0	0

Gráfico.

Véase Gráficos CLIX - CLXVI en el Apéndice.

Este supuesto es aceptado por más del 50% de los encuestados (54% en el 81 y 58% en el 91).

En el 91 caso no se da el dato no sabe.

P. La madurez humana de los alumnos no depende en absoluto de la influencia del tutor.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Madurez Hum AC	38	23	11	35	24	31	30	30	36	51	33	43	33	48	32	38
DC	47	54	58	42	61	49	51	50	63	47	67	56	66	52	66	61
NC	16	23	32	23	15	20	20	20	1	2	0	1	1	0	2	1

Gráfico.

Véase Gráficos CLXVII - CLXXIV en el Apéndice.

El tutor no influye en la madurez.

Los encuestados están mucho más en desacuerdo que de acuerdo con esta afirmación. En desacuerdo esta el 50% y el 61% del 81 y 91 respectivamente.

P. Todo profesor esta preparado para ser tutor

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
P- T AC	9	4	5	9	5	10	5	7	18	25	33	23	25	24	23	23
DC	87	87	84	83	87	83	85	84	80	75	67	74	75	76	76	75
NC	7	10	11	8	9	7	9	8	2	0	0	3	0	0	1	2

Gráfico.

Véase Gráficos CLXXV - CLXXXII en el Apéndice.

Claramente no (84% en el 81 y 75% en el 91).

P. Preocupación del centro educativo en la formación del tutor.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Centro Edu. AC	9	13	21	8	18	8	15	12	58	71	35	52	74	69	54	61
DC	52	35	61	60	36	54	47	50	32	28	58	43	25	29	41	36
NC	38	52	18	32	46	38	38	38	5	1	7	4	1	2	5	3

Gráfico.

Véase Gráficos CLXXXIII - CXC en el Apéndice.

Según los encuestados la preocupación del centro educativo en la formación de sus tutores ha mejorado y mucho. En el 81 se daba al sí un 12%, y en el 91 un 61%, la mejoría es de un 49%.

Se percibe un diferencia favorable a los centros privados en un 10% en el 81, y de un 22% en el 91 con respecto a los centros públicos.

P. Los profesores más idóneos deberían de especializarse en tutorías.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Prof. E. AC	67	73	61	68	67	64	70	68	68	80	60	75	64	67	69	68
DC	20	10	21	17	19	20	17	18	29	18	40	25	33	29	29	29
NC	13	17	18	5	13	17	13	19	3	2	0	0	3	4	2	2

Gráficos.

Véase Gráficos CXCI - CXCVIII en el Apéndice.

Contestación positiva en un 68% en los dos momentos en que se pasó la encuesta. El profesorado es el estamento que da su apoyo con mayor cautela.

P. Los tutores deberían de especializarse en 1º, 2º, 3º de BUP.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
1º,2º,3º AC	64	65	34	59	61	59	60	60	63	57	58	63	41	52	56	54
DC	20	17	55	23	27	23	25	25	25	30	40	27	45	34	32	33
NC	16	17	11	18	13	14	17	16	12		2	9	4	14	12	13

Gráficos.

Véase Gráficos CXCIX - CCVI en el Apéndice.

La especialización por cursos o edades está bien vista por todos los estamentos, salvo por los profesores en el 81, y centros privados en el 91.

11. Sugerencias para aumentar la eficacia de la función tutorial.

P.13 Con vista a que las tutorías funcionen lo mejor posible, me quiere puntuar cada una de las siguientes soluciones de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1 significa que no sirve para nada esa solución y 5 es una de las mejores soluciones posibles.

- Mayor dedicación a la tutoría
- Mejor preparación de los tutores
- Mayor organización de la tutoría
- Mayor interés del propietario (Ministerio o empresario) del centro por

las tutorías.

- Mejor retribución económica a los tutores
- Separación entre horas lectivas y tutorías
- Mayor contacto con los padres
- Trabajo en grupo de los tutores.

1981

1991

	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	- X
Dedi	3.86	4.26	3.57	3.90	3.81	3.76	4	3.88	3.63	3.41	3.70	3.42	3.92	3.69	3.53	3.6
Prod	4.04	4.09	4.39	4.01	4.04	4.05	4	4.08	3.94	4.19	3.91	4.04	3.96	3.98	4	3.9
Orga	3.89	3.86	3.21	3.92	3.58	3.83	3.75	3.78	3.86	4.15	4.08	3.96	4	3.92	3.98	3.9
Prod	3.42	3.67	3.68	3.56	2.30	3.92	3.64	3.51	3.46	4.23	3.75	3.57	3.83	3.64	3.69	3.6
Econ	2.20	3.25	3.57	2.26	2.87	2.64	3.31	2.72	2.86	3.68	3.85	3.11	3.40	3.4	3.20	3.2
s.hi	2.81	3.55	3.13	2.95	3.76	3.10	3.14	3.13	3.17	4.13	3.64	3.29	3.74	3.23	3.54	3.5
Padr	3.30	4.19	3.47	3.06	3.75	3.48	3.49	3.46	3.38	4.21	3.45	3.51	3.67	3.96	3.58	3.5
trgr	3.56	4.09	3.65	3.58	3.83	3.77	3.62	3.72	3.58	4.8	3.35	3.59	3.84	3.86	3.55	3.6

. Gráfico comparativo valores medios generales del 81 y 91.

Véase Gráfico CCVII en el Apéndice.

. Gráfico comparativo por estamentos. Siete en total.

Véase Gráficos CCVIII - CCXIV en el Apéndice.

Orden de importancia del 1º al 8º.

	1981								1991							
	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X	A L U M N O S	P A D R E S	P R O F E S O R E S	P U B L I C O	P R I V A D O	M U J E R E S	H O M B R E S	X
Ded.	3	1	5	3	4	5	1		3	8	5	6	3	5	7	
Prop.	1	4	1	1	1	1	2		1	4	2	1	2	1	1	
Organ.	2	5	7	2	7	3	3		2	5	1	2	1	3	2	
Int. Prop.	5	7	2	5	8	2	5		5	2	4	4	5	6	3	
Econo.	8	8	4	8	2	8	7		7	6	6	7	6	8	6	
Sep. h. Lec.	7	6	8	7	5	7	8		7	6	6	7	6	8	6	
Padres	6	2	6	6	6	6	6		6	2	7	5	7	2	4	
Tra. grupo	4	3	3	4	3	4	4		4	1	8	3	4	4	5	

Véase Gráficos CCXV - CCXXI en el Apéndice.

Comentario a "posibles soluciones para que la tutoría funcione mejor".

Una mejor preparación es lo que abrumadoramente se pide por todos los estamentos. Sobre 5 puntos posibles, tiene 4.08 en el 81 y 3.9 en el 91.

Conviene no olvidar que en las preguntas no se han planteado cuestiones relativas al talante o actitud del tutor. Podría quedar implícita en la preparación la actitud.

Parece ser que se busca la profesionalización del tutor, sin embargo para los

alumnos, padres, centros públicos, mujeres y hombres, una mejor retribución económica es lo menos valorado. Parece que hay clara contradicción entre que se quiera una mejor preparación, y que no se valore la retribución económica.

Orden de preferencia

81	91
. Mejor preparación	Mejor preparación
. Más dedicación	Mayor organización
. Mayor organización	Más dedicación
. Trabajo en grupo tutores	Trabajo en grupo tutores
. Mayor interés propietario	Mayor interés propietario
. Mayor contacto padres	Mayor contacto padres
. Separar horas lect y tut	Separación hora lec-tut
. Mejor retrib. económica	Mejor retribución económica

Lo más y menos valorado por estamentos

- . Los más valorado por todos los estamentos es mejor preparación. A excepción de padres que señalan trabajo en grupo de los tutores.
- . La mejor retribución económica es lo menos valorado por alumnos, públicos, mujeres y hombres. Los centros privados lo que menos valoran es las reuniones de padres. Y padres y profesores lo que menos valoran es la separación de las horas lectivas y tutoría.

12. Análisis general de los resultados de la encuesta.

Tratan estas conclusiones de resaltar los puntos en los que se ha podido detectar una mayor claridad, según los datos de la encuesta.

. *Los tutores son elegidos*, fundamentalmente, por la Dirección del Centro. Esta tendencia va en aumento en los dos momentos en los que se pasó la encuesta.

En el 81, casi la mitad de los padres encuestados no saben quién elige a los tutores de sus hijos. Este aspecto informativo queda subsanado en el 91.

A lo largo de la comparación entre las encuestas, la información será, como norma, mucho mejor en el 91. El estamento mejor informado es, lógicamente, el profesorado, y el menos informado es padres y centros privados.

. Sin embargo, la opinión de *quién debería elegirlos*, es en el 81 "por los alumnos", sin embargo en el 91, esta opción baja mucho, y quedará en primer lugar "los profesores con la intervención de los alumnos". Un 38% de los encuestados opinan así en los dos momentos en los que se pasó la encuesta. Esta última opción, que es la predominante media entre 81 y 91, está avalada por todos los estamentos, menos por el del profesorado que opina que debe de ser la Dirección quien elija a los tutores. Se puede decir que los profesionales, los tutores, en un 65% opinan de esta manera.

. Que *el tutor debe ser profesor del grupo* es una dato altamente consolidado en los dos períodos en los que se pasó la encuesta, un 94% así lo testificaron. Todos los estamentos así los reconocen.

No se aboga por el especialista en tutoría, se le da mucho valor al conocimiento y relación personal con el alumno, al trato diario. Sin embargo, con posterioridad en la encuesta, y en otra cuestión se aboga porque los profesores más idóneos deberían especializarse en tutorías y niveles educativos.

. Se señalaron como *tareas* más importantes del tutor:

- Tener asambleas con el grupo de alumnos. Esta es la única tarea que se mantiene con más de cuatro puntos en el 81 (4,04) y 91 (4.08).
- atención a la marcha académica de los alumnos.

- orientación a los alumnos sobre las dificultades en los estudios.

Son las tres tareas más valoradas y por este orden y por todos los estamentos.

Las menos valoradas son controlar la disciplina del grupo y organizar actividades extraescolares.

Se ve que dentro de la tutoría se valora lo grupal y académico.

. Tener interés por los alumnos y saber escucharlos son las *cualidades* que más se demandan en el tutor por todos los estamentos y en 81 y 91. Es importante que lo que se pide en el tutor es una determinada actitud -interés y escucha-.

Lo menos valorado es el que "tenga gancho", la preparación técnica y la madurez personal.

. La *valoración que se hace de la práctica de la tutoría* no es positiva, dado que a lo que más se dedican los tutores -a la disciplina del grupo- era uno de los aspectos menos valorados por todos los estamentos.

La dedicación de los tutores es, en segundo lugar, a los conflictos del grupo, también asuntos disciplinarios, y en tercer lugar a la burocracia.

. El *grado de satisfacción* que tienen los encuestados por la labor realizada por los tutores es bastante más positiva en el 91 que en el 81.

Se puede decir que el mejoramiento general de la tutoría en esta década es evidente.

. En todos los estamentos, sin excepción, se valora más positivamente la *organización de la tutoría* en el 91. En cuanto a estructura -horario semanal, objetivos, reuniones periódicas, planteamientos del tutor a principios de curso- también se da la mejoría.

. Es clara y determinante la opinión en los encuestados de que *un buen tutor, influye positivamente en el rendimiento académico y en la madurez de los alumnos*, y al contrario, un mal tutor influye negativamente en el rendimiento y madurez humana de los alumnos.

- . Que *todo profesor no está preparado para ser tutor* es un dato claro en la encuesta.
- . La *preocupación del centro educativo en la formación de los tutores* ha ido mejorando.

Los profesores más idóneos deberían especializarse en tutorías y en niveles educativos.

- . Finalmente, y como *propuestas para un mejoramiento de la tutoría*, se señalaron:

- una mejor preparación, mayor organización y más dedicación.

La propuesta menos valorada es la mejor retribución de los tutores. Esto no se entiende bien.

RESUMEN DE LAS CONCLUSIONES DE LA ENCUESTA

- . Los tutores son elegidos por la Dirección de los Centros.
- . Deberían ser elegidos por los profesores con la intervención de los alumnos.
- . El tutor debe ser profesor del grupo.
- . la tareas grupales y de orientación académica son las que se señalan como más importantes.

La disciplina y extraescolares se tienen por las menos importantes.

- . En el tutor se valora, sobre todo, el que escuche y tenga interés por los alumnos.
- . La valoración que se hace de la práctica de la tutoría no es positiva.
- . Sin embargo, el grado de satisfacción de la labor realizada por los tutores ha mejorado en los últimos diez años.

Esto mismo ocurre con la organización de la tutoría.

- . Es clara y determinante la opinión de que un buen tutor influye positivamente en el

rendimiento académico y en la madurez de los alumnos, y al contrario.

. No todos los profesores están preparados para ser tutores. Por eso se propone mejor preparación, mayor organización y más dedicación.

. La preocupación del centro educativo en la formación de los tutores ha ido mejorando en la última década.

. Por último, se sugiere, que los profesores más idóneos deberían especializarse en tutorías y niveles educativos determinados.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Mi pretensión en este apartado no es presentar un modelo al que seguir, sino elaborar unas notas pautas por donde puede ir el cometido y la acción de un tutor, teniendo en cuenta todos los elementos que he ido analizando y razonando en las anteriores partes de mi trabajo:

- lo que dicen los autores consultados
- los datos de la encuesta
- la etapa evolutiva y el entorno del adolescente
- la aportación que proviene de mi quehacer como tutor de BUP durante los veinte últimos cursos académicos.

Propuesta de definición.

Tutor de Secundaria es el profesor que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje en el grupo de alumnos a él encomendado, conoce y tiene en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en que viven y procura potenciar en ellos un desarrollo integral.

En dos características fundamentales puede fijarse la diferencia de actuación del profesor-tutor respecto de la de los demás profesores.

a. Si a cualquier profesor le corresponde como contenido para el desarrollo de sus alumnos el proporcionado por el aprendizaje de una ciencia, aspecto éste claramente modificado en la legislación actual, como hemos visto, pero aún no puesto en práctica, al profesor-tutor le viene dado ese contenido por el aprendizaje de ser persona. Su materia es, pues, la propia persona del alumno así como la específica configuración del grupo a su cargo, lo cual se traduce en que a él le corresponde la actuación en el conjunto de las condiciones humanas de base (intelectuales, afectivas, familiares, ambientales, etc.) con que los alumnos vienen al centro, así como un óptimo desarrollo con vistas a la obtención de una personalidad equilibrada e integrada en la sociedad.

b. En segundo lugar, si el trabajo de cualquier profesor en este campo es esporádico

y parte siempre de las dificultades que se encuentra en el aprendizaje de la ciencia, el del profesor-tutor, es organizado, sistemático y no, necesariamente dependiente de dichas dificultades.

El modelo que trato de presentar no supone que el tutor tenga que ser psicólogo. Cualquier profesional de la enseñanza con aptitudes medias, un determinado tiempo de dedicación y una orientación básica, puede desarrollar con garantías el trabajo tutorial.

Rol del tutor. Problemas que suscita.

Si el rol del tutor no está bien definido -y parece que no lo está- no es difícil que en la práctica surjan incompatibilidades. Puede que tenga sus ventajas el que no esté bien delimitado: tiene la ventaja de no imponer trabas a la espontaneidad y permitir realizaciones más flexibles; sin embargo, tiene el inconveniente de que pueda utilizarse esta indefinición para abstenerse y hacer muy poco.

Por otro lado, el tutor es profesor, miembro de un claustro y que tiene que llenar ciertos trámites burocráticos. La estructuración actual de la enseñanza abarca esta mezcla de roles y es misión del tutor dar cohesión a las distintas facetas de su labor. El que un rol de estos se "comiera" a los otros sería perjudicial, de ahí la importancia del equilibrio.

En el ambiente escolar el tutor es un interlocutor válido entre el colegio y el adolescente, entre éstos y la comunidad de profesores y padres.

Los campos en los que se mueve el tutor son:

- a) psicosocial
- b) sociodinámico
- c) institucional
- d) comunitario

a). El ámbito Psicosocial. En él el tutor se enfrenta con la situación de cada

alumno, con su mundo interno, su medio social y familiar, sus raíces, sus motivaciones para querer aprender o no, sus relaciones con los compañeros, con los padres...

b). Lo Sociodinámico está centrado en el grupo-aula. El grupo como unidad. Esta es la relación habitual del tutor con el alumno. Al tutor no le llegan los alumnos desperdigados sino como grupo de alumnos. La visión monocular es nuestro mayor obstáculo en la comprensión grupal. Lo "grupal" es un ámbito distinto de lo "particular". Tiene unas leyes particulares que debe de conocer y tener en cuenta.

c). En el ámbito Institucional tiene que tener en cuenta la línea educativa del centro en el que desarrolla su actividad. Cómo es vivida la institución por los educandos.

d). El ámbito comunitario teniendo en cuenta las pautas de conducta que la comunidad transmite a través de la familia, pandilla, medios de comunicación, escuela.

Al utilizar estas variables, el tutor toma conciencia de la cantidad de datos que tiene que manejar para ver los condicionamientos entre los que se mueven los alumnos.

La escuela es el marco donde se pueden dar una serie de relaciones en las que el tutor juega un importante papel, que es además delicado. Por un lado, es un profesor que da una determinada asignatura y por otro, un profesor que debe intentar con los alumnos un tipo de relación que va más allá de los contenidos de las asignaturas y que tiene que procurar que el ser profesor ayude al ser tutor y no al contrario.

Los tutores en general no han pasado por la experiencia de haber sido "tutorizados" y esto hace que el rol resulte todavía más difuso. Por otro lado, tienen poca formación sobre la tarea del tutor.

El esquema conceptual de un tutor que se inicia es una rara mezcla de concepciones acerca de la educación; vivencias sobre los adolescentes que les han tocado en sus clases, a veces los más temidos, y las cuatro ideas que le han dado para que empiece a funcionar.

Preparación para ser tutor.

En un hecho fácilmente constatable que de la misma manera que el futuro profesor de Secundaria y Bachillerato sale de la Universidad con conocimientos teóricos adecuados para ser profesor de su asignatura -de la que es licenciado-, posee pocos conocimientos metodológicos y didácticos sobre cómo enseñar; de la misma manera, parece que la Universidad no prepara -no sé si será o no su misión- a los futuros licenciados que piensan dedicarse a la enseñanza, para ser tutores; y bastantes salidas profesionales encuentran en la enseñanza, los que acaban unas determinadas carreras.

Es claro que el ser tutor exige una específica preparación teórico-práctica. Entendiendo por tal, aquella que junto al aprendizaje de conocimientos y técnicas adecuadas, posibilitará también un trabajo dirigido y supervisado por un docente competente.

Esta iniciación se podría hacer a lo largo de un curso académico.

Nombramiento del tutor.

Hay una serie de datos a tener en cuenta:

- el tutor de Secundaria lo nombra de director del Centro, según la legislación vigente.
- diversos autores proponen formas alternativas de nombramiento.
- los datos de la encuesta parece que señalan como la forma adecuada aquella en que intervinieran en la decisión profesores y alumnos.

Cualquier fórmula posiblemente tiene pros y contras.

Mi propuesta iría en el sentido de que tanto el Colegio -la dirección- sus profesores, los alumnos y sus padres, deberían de tener opción a la hora de la toma de decisión:

- . El Colegio o el Instituto -la dirección, jefe de estudios- a fin de que se

garantice una visión de conjunto coordinadora y corresponsabilizadora sobre el tema.

. Los profesores en el sentido de que no se decida por ellos en cuestiones educativas que les afecten directamente sin su participación y consentimiento.

. Los alumnos de Secundaria debido a que por su edad ya tienen criterio adecuado para este tipo de decisiones, participan de esta manera en algo que les atañe directamente, y parece que no es conveniente marginarles en este asunto.

. Los padres en caso de que estén al tanto de la marcha del Colegio.

El tutor como profesor del grupo.

Son varias las razones que parecen aconsejar que el tutor sea profesor del grupo.

La encuesta pasada a padres, profesores y alumnos lo reclama así, con un de los aspectos más claramente reflejados en la encuesta, más del 90% pedían que así fuera.

El conocimiento que da el contacto escolar en clase es grande. El profesor en Secundaria, está aproximadamente cuatro horas semanales con los alumnos; ve al alumno en su marco escolar habitual; observa al alumno en grupo que es el lugar idóneo de observación del adolescente.

Por otra parte, hay una serie de aspectos jurídicos o laborales, que dificultaría la entrada de una nueva figura, el tutor, que no estuviera ligada a la de profesor.

Se puede utilizar también, y en otro orden de cosas, la posibilidad de que el cometido del profesor dificulte la labor del tutor. La figura del profesor tienen muchas resonancias: juez, monitor, maestro, acompañante del aprendizaje.... Se puede observar que son distintas percepciones ante una misma realidad. Entiendo que no es el rol de profesor lo que dificultaría la comunicación o el intercambio, sino la actitud de la persona del profesor.

El profesor es el adulto que de una determinada manera está acompañando al adolescente en su vida escolar, y parece conveniente que este adulto ocupe un puesto

más cercano, el puesto de tutor, en la vida del muchacho.

Cualidades que debería tener el tutor.

No se trata en este punto de hacer un elenco de las cualidades que debería de tener un tutor, dado que la lista podría convertirse en inacabable. Por otro lado las encuestas y los estudios del tema, que hemos visto con anterioridad, se han ocupado de clarificar este punto, observándose coincidencias básicas.

Debido a esto me fijaré fundamentalmente en dos cualidades que de alguna manera compendian a otras muchas, y que pueden considerarse como esenciales en el quehacer tutorial.

a) La comunicación entre el tutor y el alumno es esencial. De tal manera que si no existiera, no tendría sentido esta tarea. Hay una serie de factores que pueden incidir:

. Masificación de las clases. Cuando la clase es masiva la relación yo-tú tiende a ser sustituida por el yo-vosotros, y ocurre que cuando el mensaje va dirigido a vosotros se hace a un tipo medio de alumno, que posiblemente no exista de carne y hueso. Esta comunicación con el adolescente es particularmente difícil porque está pasando por una etapa de su vida en la que siente con más agudeza los problemas de su propia identificación.

También pasa la dificultad por los mensajes que un grupo no muy cohesionado manda al tutor. ¿Qué grado de generalidad hay que dar a lo que dicen solamente algunos?.

Otra dificultad es la caracterización o generalización del tutor, clasificando a los alumnos en categorías preconcebidas, sin más fundamento que algunas observaciones eventuales e insuficientes.

Otra problema estaría en las dificultades lingüísticas de la comunicación. Estas dificultades van desde la semántica hasta la psicolingüística.

El lenguaje de los adolescentes contiene términos y expresiones que unas veces no existen en el lenguaje de los adultos y otras existen pero con matices diferentes. Palabras que suelen tener una carga emotiva muy fuerte, una vida corta y que, en la mayoría de los casos, adolecen de falta de fijeza y precisión.

El tutor, que se mueve en un entorno social distinto del de los alumnos adolescentes, experimenta la dificultad de dominar e interpretar el léxico de los adolescentes. Las mismas dificultades pueden venir del alumno con respecto al lenguaje del tutor.

¿Qué lenguaje usar en la conversación con los adolescentes?

Es preciso que el tutor no pierda la conciencia de que la hermenéutica de que dispone suele proporcionarle sólo soluciones aproximadas. Es preciso también, que sienta la necesidad de hacer continuas y oportunas correcciones para poder interpretar con más precisión.

b) Empatía. Actitud de comprensión simpatizante.

Tutor y adolescente pertenecen a dos universos culturales dentro de la misma sociedad. Es muy difícil trazar con precisión los límites que separan a un mundo cultural del otro. Sin embargo, no cabe duda de que es un punto importante ver cuál puede ser la salida del tutor:

. Renunciar al sistema propio y adoptar el del adolescente. En este caso el tutor sería como un híbrido cultural que no pertenece ni a su cultura ni a la del adolescente. Además elimina de un plumazo la dialéctica enriquecedora que puede establecer cuando hay interacción profunda entre los representantes de dos mundos opuestos.

. La autoafirmación y la intransigencia. Generalmente se da en adultos muy "seguros" de sí mismos o con miedo a revisar sus propias convicciones. Esta postura no es la adecuada para un seguimiento de la tutoría.

. Establecimiento de una relación empática.

Diríamos que es la conveniente. El tutor no tiene por qué abandonar su

cosmovisión y principios, ni cambiar sus pautas de comportamiento; se esfuerza por conseguir un máximo de comprensión para el adolescente y su mundo, teniendo en cuenta que la comprensión de otra persona sólo puede realizarse plenamente cuando se miran sus problemas desde su punto de vista. La empatía supone, además de la apertura y la comprensión, una actitud simpatizante de benevolencia, de afecto: el alumno no es un número, un elemento más en el conjunto de la clase; es una persona de carne y hueso a la que el tutor se siente vinculado positivamente en el terreno afectivo y en relación con la cual sabe que ha asumido unos compromisos. La actitud de empatía es enormemente enriquecedora para el tutor, le hace conocer cada vez más el potencial de riqueza interior contenido en la persona humana y le mantienen alerta para no dormirse en el conformismo y en la rutina. Es, además, un desafío continuado porque cada año pasa un grupo nuevo de jóvenes por la tutoría. No conviene sin embargo, creer que es un camino fácil: requiere mucha flexibilidad, disciplina, reflexión, esfuerzo de comprensión y capacidad de renuncia.

El tutor en la Enseñanza Secundaria. Propuesta.

Objetivos generales

- . Conocimiento del grupo. Comunicación con el tutor que estuvo con el grupo en el curso anterior.
- . Comunicación

alumnos	grupal
	individual
padres	grupal
	individual
- . Coordinar el trabajo del grupo de profesores que dan clase al grupo.
- . Orientación personal, escolar y profesional.
- . Aspectos burocráticos.

Objetivos específicos por curso, de acuerdo con la línea educativa del Centro y Proyecto Curricular del Centro.

Dedicación del tutor.

Debe de tenerse en cuenta en este punto que me refiero a la tutoría como trabajo profesional del educador y que debe ser tenido en cuenta como otra actividad educativa de las que componen el organigrama escolar.

Se puede enfocar el tema de la dedicación de varias maneras.

Tengo en cuenta dos:

- formulando los objetivos
- o señalando el tiempo de dedicación con el que se cuenta para cumplir los objetivos.

Si se toma la primera opción -por objetivos- la experiencia parece indicar que se establecen unos objetivos utópicos, acabando casi siempre con el "no hay tiempo".

Es por eso por lo que me inclino por la segunda opción -tiempo de dedicación para este cometido-, lo mismo que el profesor en su clase, el jefe de estudios o director, que son otros cometidos de la dedicación en un Centro escolar. La tutoría debe de encontrar paridad, en este sentido, con los otros menesteres escolares con un determinado tiempo de dedicación.

Pienso que esta opción clarifica bastante las cosas. No se tiene sensación de fracaso, porque con determinada dedicación se pueden hacer sólo tales cosas.

Cuantificar no es fácil. No obstante propongo como cifra doce horas de dedicación al mes. Las creo suficientes para llevar a cabo tanto los objetivos generales como los específicos.

Un posible empleo de este tiempo sería dedicar:

4 a los padres

1,5 a la burocracia

2,5 para reuniones de coordinación o aprendizaje con otros tutores,
orientador del Centro.

Se trataría de llevar adelante esta propuesta sin rigidez.

BIBLIOGRAFIA

- ABERASTURY, A.: (1960). Adolescencia y psicopatía. Buenos Aires. Paidós.
- ABERASTURY, A.: (1973). Adolescencia. Buenos Aires. Kargierman.
- ABERASTURY, A.: (1974). La adolescencia normal. Buenos Aires. Paidós.
- ACKERMAN, W.: (1966). Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares. Buenos Aires. Hormé.
- AEBLI, H.: (1958). Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget. Buenos Aires. Kapelusz.
- AFS: (1969). Técnicas de formación social en la educación básica. Madrid. Confederación Española de Cajas de Ahorros.
- AGULLA, J. C.: (1972). Educación, sociedad y cambio social. Buenos Aires. Kapelusz.
- ALONSO PONGA, M.: (1985). Orientación escolar, personal y profesional. Valladolid. Instituto de F.P. Galileo.
- ALONSO TAPIA, J.: (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar. Madrid. Santillana. Aula XXI.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA: (1970). Carta a una maestra. Barcelona. Nova Terra.
- ALVAREZ ROJO, V.: (1991). ¡Tengo que decidirme!. Sevilla. Alfar.
- ALVAREZ, J. L.: (1977). Investigación psicosocial sobre los profesores. Madrid. Marova.
- ALVAREZ ROJO, V.: (1987). Metodología de la orientación educativa. Sevilla. Alfar.
- ALVAREZ FERNANDEZ, M.: (1988). Organización y renovación escolar: tutorías, seminarios. Madrid. Editorial Popular.
- ALVAREZ, M. y otros: (1991). La orientación vocacional a través del curriculum de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años. Barcelona. Grao-ice Universitat de Barcelona.
- ALLEN, C.: (1965). Los exámenes. Barcelona. Oikos-Tau.
- ALLERS, R.: (1967). Naturaleza y educación del carácter. Alcoy. Marfil.
- ANDREANI DENTICI, O.: (1975). Aptitud mental y rendimiento escolar. Barcelona. Herder.
- ANZIEU, D. y MARTIN, J. Y.: (1975). La Dinámica de los grupos pequeños. Buenos Aires. Kapelusz.
- ARANGUREN, J. L.: (1971). Sociología de la comunicación. Madrid. Guadarrama.
- ARFOVILLOUX, J. C.: (1974). La entrevista en el niño. Madrid. Marova.
- ARGLYE, M.: (1974). Análisis de la interacción. Buenos Aires. Amorrutu.
- ARIONI, B. M.: (1971). La adolescencia y sus problemas. Madrid. Paulinas.
- ARROYO DEL CASTILLO, V.: (1970). "La orientación del escolar". En Vida escolar. n° 117. pp. 9-12.

- ARROYO, J.: (1973). Paolo Freire: su ideología y su método. Hechos y Dichos. Zaragoza. EAPSA.
- ARTIGOT RAMOS, M.: (1973). La tutoría. Madrid. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. I.C.E. de la Universidad Complutense.
- ASOCIACION PARA LA FORMACION SOCIAL: (1974). Dinámica de grupos para educadores. Madrid. S.M. 2 tomos.
- ASPERGER, H.: (1966). Pedagogía curativa. Barcelona. Luis Miracle.
- AUBRY, J. M. y SAINT-ARNAUD, Y.: (1970). Dinámica de grupos. Madrid. Euramérica.
- AVANZINI, G.: (1969). El fracaso escolar. Barcelona. Herder.
- AVERRIL, L.: (1970). La vida psíquica del escolar. Buenos Aires. Kapelusz.
- AZPILICUETA, V.: (1972). "Diagnóstico y orientación escolar". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 69. pp. 95-114. Madrid.
- AZNAR MINGUET, P.: (1980). Organización de la Orientación escolar y profesional pública en Francia y en España. Valencia, Universidad.
- BABIN, P.: (1973). Evolución de la idea de vocación según las edades. Volumen IX, n° 30. pp. 72-75. Junio. Madrid. S.M.
- BAEN, A.: (1971). Educación sexual colegial. Alcoy. Marfil.
- BAIR, M. y WOODWARD, R. G.: (1966). La enseñanza en equipo (Team Teaching). Madrid. Magisterio Español.
- BAKER, H. J.: (1950). Introducción al estudio de los niños y superdotados. Buenos Aires. Kapelusz.
- BAL: (1972). La atención y sus enfermedades. Buenos Aires. Paidós.
- BALL, S.: (1970). Aprendizaje, enseñanza y tecnología educacional. Buenos Aires. Paidós.
- BANDURA, A.: (1969). Principles of Behavior Modification. New York. Holt, Rinehart & Winston.
- BANY, M. y JOHNSON, L. V.: (1965). La dinámica de grupo en la educación. Madrid. Aguilar.
- BARBERA ALBA-ALAT, V.: (1975). "La orientación del escolar. Principales problemas pedagógicos". En Vida escolar. n° 170-171. pp. 18-26.
- BARON, R. and LIEBERTMAN R.: (1971). Human Social Behavior. Homewood, Ill.: Dorsey Press.
- BARQUERO, V.: (1975). Métodos activos en la EGB. Madrid. Escuela Española.
- BARREALES LLAMAS, M.: (1975). "Estímulos de contorno familiar y rendimiento escolar". En Educadores. n° 82. marzo-abril, pp. 181-194.
- BARRUECO, A.: (1990). "Consideraciones históricas sobre la orientación escolar". En Revista de Educación. n° 292. pp 335-350.

- BARRY, WOLF, (1962). An epitaph for vocational guidance. N. York. Teachers Coll.
- BASTING: (1971). ¿Por qué fracasan nuestros hijos en sus estudios?. Madrid. Magisterio Español.
- BATLLE, C.: (1975). "Y qué opinan los tutores". En Comunidad Educativa. n° 51. pp. 17-18.
- BAULEO, A.: (1970). Ideología, grupo y familia. Buenos Aires. Kargierman.
- BAYO POBLADOR, E.: (1976). Carreras y profesiones en España. Barcelona. Casanovas (Martín).
- BAYO, E.: (1976). Cómo orientar el futuro de sus hijos. DANAÉ. Méjico.
- BEAL, M. G. y otros: (1965). Conducción y acción dinámica de grupos. Buenos Aires. Kapelusz.
- BEEK, C.: (1973). Orientación educacional; sus fundamentos filosóficos. Barcelona. Ateneo.
- BENAVENT, J. A.: (1977). "La figura del tutor en la Educación General Básica". En Rev. de las Ciencias de la Educación. n° 92. pp. 559-571.
- BENAVENT, J. A.: (1975). "Los programas de orientación en la enseñanza media". En Perspectivas Pedagógicas. n° 35-36. pp. 461-469.
- BENITO SEVERINO, L.: (1972). Escuela, comunidad y ambiente. Madrid. Escuela Española.
- BENNASAR SOLSONA, J.: (1986). "El Acceso a las Enseñanzas Medias y la acción tutorial". En Revista de Psicología y Pedagogía aplicadas. n° 33. p. 33-41.
- BENNE, K. y otros: (1964). Sobre dinámica de grupos en educación. Buenos Aires. Humanitas.
- BEREDAY, G. Z. F.: (1968). El método comparativo en pedagogía. Barcelona. Herder.
- BERGE, A.: (1961). La educación familiar. Madrid. Rialp.
- BERMEJO CAMPOS, B.: (1989). "La Acción tutorial en la enseñanza media". En Educadores. n° 149. p. 99-115.
- BERMEJO CAMPOS, B.: (1986). Orientación Profesional vocacional de los alumnos de F.P. Estado Cognitivo, Elección de la Rama y Rendimiento Académico. Tesis de Licenciatura. Universidad de Sevilla. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- BERNARDO, J. y otros: (1973). La práctica de la orientación educativa. Madrid. Magisterio Español.
- BERNE, E.: (1974). Los juegos en que participamos. Sociología de las relaciones humanas. México, Diana.
- BERTRAN QUERA, M.: (1972). "La orientación profesional personalizada. Un enfoque unitario y comparativista". En Perspectivas Pedagógicas. n° 29-30. pp. 72-207.
- BINGHAM, W. D. y MOORE, B. V.: (1973). Cómo entrevistar. Madrid. Rialp.
- BION, W.: (1966). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires. Paidós.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1986). "L'Accio tutorial al batxillerat: la informacio profesional". En Butlletí del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. n° 57. pp. 42-43.

- BISQUERRA ALZINA, R.: (1976). Ante la elección profesional. Barcelona. Don Bosco.
- BISQUERRA, R.: (1992). Orientación psicopedagógica para la prevención del desarrollo. Barcelona. Boixaeu Universitaria.
- BLACKBURN, K.: (1978). La función tutorial. Madrid. Narcea.
- BLAIR, G. y STEWART, R.: (1970). Como es el adolescente y cómo educarlo. Buenos Aires. Paidós.
- BLANC, E.: (1988). "La Enseñanza secundaria en el mundo". en Profesiones y Empresas. n° 1. pp. 42-43.
- BLEGER, J.: (1972). "La entrevista psicológica". En Temas de Psicología. Entrevista y grupos. Buenos Aires. Nueva Visión.
- BLEGER, J.: (1973). La identidad del adolescente. Buenos Aires. Paidós.
- BLOOM, B.: (1963). "Definitional aspects of crisis". J. Consulting Psychology. n°27. pp. 184-89.
- BLOON, B. y otros: (1970). Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires. El Ateneo.
- BLOS, P.: (1974). Los comienzos de la adolescencia. Bilbao. Amorrortu.
- BLOS, P.: (1948). Psicoanálisis de la adolescencia. Buenos Aires. Kapelusz.
- BOHN, M. J. y otros: (1970). Educación, vocación y ocupación. Buenos Aires. Paidós.
- BOHOSLAVSKY, R.: (1974). Orientación vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires. Nueva Visión.
- BORDAS, D.: (1972). Cómo elegir profesión. Barcelona. Oikos-Tau.
- BORDEN, G. A.: (1974). Introducción a la teoría de la comunicación humana. Madrid. Editora Nacional.
- BORGER y SEABORNE: (1971). Psicología del aprendizaje. Barcelona. Fontanella.
- BOSQUET, R.: (1970). Cómo estudiar con provecho. Madrid. Ibérico Europa de Ediciones S.A.
- BOY, A. y PINF, G.: (1976). El consejero escolar: un nuevo concepto. Madrid. Narcea.
- BOY, A.: (1976). El consejero escolar. Madrid. Narcea.
- BRADFORD, L. P. y otros: (1966). Dinámica del grupo de discusión. Buenos Aires. Nueva Visión.
- BRAMELD, T.: (1976). La educación como poder. México. Trillas.
- BRAMMER, L. and SHOSTROM, E.: (1968). Therapeutic Psychology Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- BROOKS, F. D.: (1948). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires. Kapelusz.
- BRUECKNER, B.: (1965). Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje. Madrid. Rialp.
- BRUNER, J.: (1972). "Nature and uses of immaturity". Amer Psychol. n° 27. pp. 1-22.
- BRUNET G. y NEGRO F. J. L.: (1987). Tutoría con adolescentes. Madrid. S. Pio X.

- BRUNET GUTIERREZ, J. J.: (1987). "La Reforma de las enseñanzas medias (R.E.M.): reflexiones a partir de una experiencia". En Educadores. n° 142. p. 26-276.
- BRUNET, J. J.: (1975). Técnicas de estudio. Madrid. Bruño.
- BUERBA PEREZ, C.: (1973). "La orientación familiar en el proceso de recuperación". En Rev. de la obra Protección de Menores. n° 164. pp. 25-34.
- BUHLER, CH.: (1947). La vida psíquica del adolescente. Buenos Aires. Espasa Calpe.
- BULMER, K.: (1972). "Improving accuracy of interpersonal perception through a direct teaching method". J. Counseling Psychology 19; 37-41.
- BURINAUX: (1969). El éxito escolar. Barcelona. Juan Gili.
- BURTON, W.: (1970). Orientación del aprendizaje. Madrid. Magisterio Español.
- BUTTON, L.: (1978). Acción tutorial con grupos. Madrid. Anaya.
- CABO, A., CHIADRIA, J. A. y TURNER, M.: (1972). Los trastornos del aprendizaje. Buenos Aires. Paidós.
- CALIGOR, L.: (1975). Nueva interpretación psicológica de los dibujos de la figura humana. Buenos Aires. Kapelusz.
- CAMEIRO LEAO, A.: (1951). Adolescencia. Sus problemas y educación. México. Uteha.
- CANDE, R.: (1970). Cómo analizar un problema. Madrid. Ibérico Europeo de Ediciones.
- CANDIDA: (1978). "La implantación de las tutorías". En Comunidad Educativa. n° 79. pp. 18-19.
- CANTON MAYO I.: (1988). Orientación escolar, legislación y programación de actividades. Madrid. Escuela Española.
- CANTON MAYO, I.: (1988). "Diseño curricular y orientación educativa". En Papeles para el Debate. n° 1. p. 34-40.
- CAPARROS, N.: (1977). Crisis de la familia. Madrid. Fundamentos.
- CAPARROS, N., BAULEO, A. y otros: (1975). Psicología y Sociología del grupo. Madrid. Fundamentos.
- CAPITAN DIAZ, A.: (1991). Historia de la Educación en España. Madrid. DYKINSON.
- CAPLAN, G.: Psicología social de la adolescencia. Buenos Aires. Paidós.
- CAPLAN, G.: (1964). Principles of Preventive Psychiatry. N. York. Basic Books.
- CARACCILO, E.: (1973). "El problema de la orientación en las perspectivas sociales de una escuela en evolución". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 120-121. pp 111-121.
- CARKHUFF, R.: (1968). "Diferencial functioning of lay and professional helpers". J. Counseling Psychology 19. 37-41.

- CARKHUFF, R. and TRUAX, C.: (1965). Lay mental health counseling. J. Consulting Psychology 29; 426-31.
- CARKHUFF, R.: (1968). Helping and Human Relations. 2 vols. N. York. Holt, Rinehart & Winston.
- CARKHUFF, R. and BERENSEON, B.: (1967). Beyond Counseling and Therapy. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- CARPENTER, E. y MCLUHAN, M.: (1968). El aula sin muros. Barcelona. Cultura Popular.
- CARRASCAL ROMAN, J.: (1967). Orientación vocacional. Santander. Sal Terrae.
- CARREÑO, P.: (1976). Estudiar, aburrirse, entrenamiento para el estudio. Madrid. Rialp.
- CASADO TARANCON, A.: (1978). "Las funciones del tutor respecto al grupo de alumnos". En Comunidad Educativa. n° 79. pp. 3-10.
- CASARES GARCIA, P.: (1990). "Orientación educativa y axiológica, aspectos a considerar". En Revista de Ciencias de la Educación. n° 141. p. 81-86.
- CASTAÑO LOPEZ-MESAS, C.: (1972). Orientación Vocacional Universitaria. Madrid. Escuela de Psicología. Universidad Complutense.
- CASTAÑO LOPEZ-MESAS C.: (1983). Psicología y orientación vocacional: un enfoque interactivo. Madrid. Marova.
- CASTELL, R. B.: (1976). El análisis científico de la personalidad. Barcelona. Fontanella.
- CASTILLA DEL PINO, C.: (1970). La incomunicación. Barcelona. Península.
- CASTILLEJO BRULL, J. L.: (1988). "Objetivos de la educación secundaria obligatoria". En Bordon. n° 3. p. 395-407.
- CASTILLO ARREDONDO, S.: (1989). Evaluación de la eficacia del consejo orientador. Madrid. Cincel.
- CASTILLO ARREDONDO, S.: (1989). "Legislación referente a la orientación escolar y profesional". En Comunidad Educativa. Madrid. n° 167. p. 17-19.
- CASTILLO, G.: (1972). "Papel de los padres en la orientación profesional de los hijos". En Nuestro tiempo. n° 211. pp. 115-122.
- CASTILLO, G.: (1975). Las técnicas de estudio en el Bachillerato. Madrid. REP.
- CASTILLO, G.: (1980). Adolescentes y sus problemas. Universidad de Navarra.
- CASTRO, P. L.: (1989). "La Orientación profesional de los alumnos". En Educación. n° 73. p. 22-26.
- CEMBRANOS, M. C.: (1987). Orientaciones pedagógico-didácticas para la etapa 12-16 años. Madrid. Narcea.
- CENTRE D'ACTION SOCIALE ITALIEN-UNIVERSITE OUVRIERE: (1986). "Fonds Social Europeen, formation et orientation professionnelle de jeunes chomeurs: un bilan apres trois ans d'experience". En Europe Sociale. n° 3. p. 50-52.
- CIRIGLIANO, G. y VILLAVERDE, A.: (1968) Dinámica de grupos y educación. Buenos Aires. Humanitas.

- CIRIGLIANO, G., FORCADE, H. e ILLICH, I.: (1968) Juicio a la escuela. Buenos Aires. Humanitas.
- CISNEROS FARIAS, G.: (1976). Psicología del aprendizaje. Buenos Aires. Paidós.
- CLAPAREDE, E.: (1932). La educación funcional. Madrid. Espasa Calpe.
- CLAPAREDE, E.: (1961). Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares. Madrid. Aguilar.
- CLIFORD y DEESE.: (1967) Cómo estudiar. Madrid. Magisterio Español.
- COELLO, F.: (1979). "Dificultades en el aprendizaje y trastornos de la personalidad" En Escuela en acción. n° 10.134.
- COHEN, D. y STERN, V.: (1965). Guía para observar la conducta escolar. Buenos Aires. Paidós.
- COLEGIO GAZTELUETA: (1988). "Encuesta sobre orientación profesional y factores ambientales". En La Escuela en Acción. n° 10481. p. 38-42.
- COLL SALVADOR, C. (1989). "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". En Cuadernos de Pedagogía. n° 168. p. 16-20.
- COLLEMAN, J. C.: (1985). Psicología del adolescente. Madrid. Morata.
- COMUNIDADES EUROPEAS. COMISION: (1988). Locational and vocational guidance services for the 14-25 age group: Belgium, France and the Grand-Duchy, Luxembourg, office for Official Publications of European Communities.
- CONFEDERACION INTERAMERICANA DE EDUCACION CATOLICA. (CIEC). Metodología para una pedagogía liberadora. Barcelona. Stella.
- CONQUERET, A.: (1968). Cómo se prepara y dirige una reunión. Barcelona. Nova Terra.
- CONQUET, A.: (1972). Cómo comunicar. Madrid. Ibérico Europea de Ediciones.
- CONQUET, A.: (1965). Cómo dirigir un grupo. Barcelona. Nova Terra.
- CONSEILLERS: (1986). "Les Conseillers d'orientation". En L'Orientation scolaire et professionnelle. Paris. n° 15. p. 178.
- CORREA, E.: (1973). Un programa básico para observar y orientar al alumno. Barcelona. Ateneo.
- CORRELL, W.: (1969). El aprender. Barcelona. Herder.
- CORRELLA, L. G.: (1975). Conflicto familiar en la vida escolar. Bilbao. Fner.
- CORZO, J. M.: (1972). Técnicas de trabajo intelectual. Salamanca. Anaya.
- COUSINET, R.: (1969). Un nuevo método de trabajo libre por grupos. Buenos Aires. Losada.
- COUSINET, R.: (1967). Pedagogía del aprendizaje. Barcelona. Miracle.
- CRESPO, O. V.: (1969). Trabajo en equipos en la escuela secundaria. Buenos Aires. Troquel.

- CRESPO, O. V.: (1973). Psicopedagogía de la afectividad adolescente. Buenos Aires. Kapelusz.
- CRESPO VASCO, J.: (1978). "El servicio de orientación del Instituto Nacional de Enseñanza Media "Isabel la Católica". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 151. pp. 291-259.
- CRITES, J. C.: (1974). Psicología vocacional. Buenos Aires. Paidós.
- CRONBACH, L. J.: (1972). Fundamentos de la exploración psicológica. Madrid. Biblioteca Nueva.
- CROUCHON, G. (1968). Iniciación a la psicología dinámica. Alcoy. Marfil.
- CUBELLS SALAS, F.: (1975). Dinámica de grupos para educadores. Madrid. S. M.
- CUBELLS SALAS, F.: (1978). "Una programación que corresponde al tutor". En Comunidad Educativa. n° 79. pp. 11-15.
- CHAUCHARD, P.: (1970). El dominio de sí mismo. Psicofisiología de la voluntad. Madrid. Guadarrama.
- CHAVIGNY, P.: (1936). Organización del trabajo intelectual. Barcelona. Labor.
- DANNA, I. L.: (1970). Los problemas del adolescente al ingreso en la escuela secundaria. Buenos Aires. Paidós.
- DARTOIS, C.: (1970). Cómo tomar notas. Madrid. Ibérico Europeo de Ediciones.
- DAVIES, B. y GIBSON, A.: (1972). La educación social del adolescente. Salamanca. Sígueme.
- DEBESSE, M.: (1966). Cómo estudiar a los adolescentes. Barcelona. Nova Terra.
- DEBESSE, M.: (1956). La adolescencia. Barcelona. Vergara.
- DEBESSE, M. y MIALERET, G.: (1974). Pedagogía Comparada. (2 vol). Barcelona. Oikos-Tau.
- DENDALUCE, I., FAUVELL, V. y PALLARES, M.: (1969). "El libro blanco y la orientación". En Rev. Calasancia. XV. pp. 197-205.
- DENDALUCE, I.: (1979). "La orientación profesional: contexto, posibilidades y repercusiones socioeconómicas". En Revista de Educación. n° 261. pp. 21-23.
- DEWEY, J.: (1967) Democracia y educación. Buenos Aires. Losada.
- DIAZ ALLUE, M. T.: (1976). "Técnicas tutoriales de observación". En Vida escolar. n° 183-184. pp. 103-110.
- DIAZ ALLUE, M. T.: (1976). "La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad". En Rev. Española de Pedagogía. n° 134. pp. 397-411.
- DIAZ ALLUE, M. T.: (1971). "La orientación y su significado en el marco de una educación personalizada". En Bordón. n° 179-180. pp. 117-143.
- DIAZ ALLUE, M. T.: (1989). "Los padres ante la elección académica y profesional de los hijos, reflexiones para una orientación familiar". En Comunidad Educativa. n° 173. p. 30-33.

- DIAZ ALLUE, M. T.: (1975). "La orientación del estudiante". En Bordón. n° 209. pp. 303-317.
- DIDAS 82: (1982). Estudio social sobre el proceso escolar. Madrid. Didascalia.
- DIEGO MARQUEZ, A.: (1976). Educación comparada. Teoría y metodología. Buenos Aires. Ateneo.
- DIEZ-CANSECO, J. B.: (1977). Intereses profesionales y académicos al final del bachillerato. Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- DILTHEY, W.: (1940). Fundamentos de un sistema de pedagogía. Buenos Aires. Losada.
- DOCUMENTOS: (1989). "Documentos sobre orientación". En Papeles del Psicólogo. n° 39/40. p. 51-61.
- DOTTRENS, R.: (1952). La enseñanza individualizada. Buenos Aires. Kapelusz.
- DREVILLON, J.: (1974). Orientación escolar y profesional. Barcelona. Laia.
- DURAN ESCRIBANO, P.: (1978). "Tres modelos de equipo orientador". En Bordón n° 222, pp. 179-185.
- DURKHEIM, E.: (1973). Educación y sociología. Schapire. San Martín.
- ENCUESTA: (1987). "Encuesta sobre técnicas de estudio y orientación profesional en el Gran Bilbao". En Eskola. n° 16. p. 21-24.
- ESCOLANO BENITO, A. (1986). "Introducción a las jornadas de orientación educativa de Castilla y León". En Studia Pedagogica. n° 17-18. p. 77-84.
- FERMIN, M.: (1972). La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires. Kapelusz.
- FERNANDEZ, L.: (1980). Psicología del pre-adolescente. Madrid. Nuestra Cultura.
- FERNANDEZ, R.: (1987). "Programa d'orientació d'estudis vocacional al final de l'escolaritat obligatoria". En Butlletí dels Mestres. n° 216. p. 31-34.
- FERNANDEZ TORRES, P.: (1991). La función tutorial. Madrid. Castalia.
- FERNANDEZ CORTES, F.: (1975). Escuela viva. Madrid. Zero.
- FERNANDEZ CORTES, F.: (1973). Asamblea en la escuela. Madrid. Zero.
- FERNANDEZ MOUJAN, O.: (1976). Abordaje teórico y clínico del adolescente. Buenos Aires. Nueva visión.
- FERNANDEZ SANTAMARIA, F.: (1971). Orientación profesional y caractereología. Madrid. S. M.
- FERNANDEZ OTERO, O.: (1980). "El profesor, educador de personas". En La escuela en acción. n° 10.413. pp. 6-7.
- FERNANDEZ MOUJAN, O.: (1970). "Psicoterapia de grupo en adolescentes púberes". En Rev. Argentina de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia. Buenos Aires.
- FERRIÈRE, A. (1971). La escuela activa. Madrid. Studium.

- FERRIÉRE, A.: (1971). La escuela activa. Madrid. Studium.
- FERRY, G.: (1971). El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa. Barcelona. Fontanella.
- FEVERSTEIN, R.: (1988). Programa de enriquecimiento instrumental. Madrid. Bruño.
- FIASCHE, A.: (1979) "Adolescencia y neurosis de aprendizaje". FUHEM. Madrid. Apuntes ciclostilados circulación interna.
- FILLOUX, J.: (1967). Los pequeños grupos. Buenos Aires. Humanitas.
- FLORY, J.: (1971). Sencillos consejos para estudiar. Madrid. Studium.
- FLUGEL, J. C.: (1971). Psicoanálisis de la familia. Buenos Aires. Paidós.
- FOESSA, Informe (1978). Madrid.
- FOMEUR, J. J.: (1974). La formación en profundidad. Dinámica de grupos y psicodrama. Madrid. Guadiana.
- FONTAN JUBERO, P.: (1980). "La participación de los alumnos de Bachillerato en la gestión de la enseñanza". En Revista de Bachillerato. n° 15. pp. 33-38.
- FORNS SANTACANA, M.: (1975). Orientación escolar al término de la E.G.B. Barcelona. Teide.
- FORNS SANTACANA, M.: (1977). Reflexiones en torno a la orientación educativa. Barcelona. Oikos-Tau.
- FORTEZA MENDEZ, J. A.: (1975). "Modelo intrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 132. pp. 75-91.
- FOURCADE, R.: (1977). La motivación en la enseñanza. Madrid. Narcea.
- FRANCH, J.: (1974). Los secretos comunicación-educación. Barcelona. Nova Terra.
- FRANK, M. y L.: (1959). Cómo ayudar a su hijo escolar. Buenos Aires. Kapelusz.
- FRANKL, V.: (1970). La idea psicológica del hombre. México. F.C.E.
- FREINET, C.: (1972). Por una escuela del pueblo. Barcelona. Laia.
- FREINET, C.: (1972). Los métodos naturales. Barcelona. Fontanella-Laia.
- FREIRE, P.: (1972). La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI.
- FREIRE, P.: (1972). El mensaje de Paulo Freire. Madrid. Marsiega.
- FREUD, S., OSTERRIRTH, P. A., PIAGET, J. O. y otros: (1971). El desarrollo del adolescente. Buenos Aires. Paidós.
- FREUD, S.: (1948). Psicología de las masas. Obras completas. Vol 1. Madrid. Biblioteca Nueva.
- FREUD, A.: (1954). Introducción al estudio del psicoanálisis para educadores. Buenos Aires. Paidós.
- FRITZEN, S. J.: (1988). Ejercicios prácticos de dinámica de grupos. Santander. Sal Terrae.

- FROMM, E., PARSONS, y otros: (1972). La familia. Barcelona. Paidós.
- FROMM, E.: (1970). Sexo y carácter en la familia. Barcelona. Península.
- FROMM, E.: (1956). Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Madrid. F.C.E.
- FUEYO, B. y MIGUEL, M. de: (1976). "Funciones y tareas del departamento de orientación en las instituciones educativas". Aula abierta, 16, diciembre. pp. 4-9.
- FUNDACION ROYAUMONT: (1971). La psicología en sus aplicaciones. Madrid. Marova.
- GAGNÉ, R. M.: (1970). Las condiciones del aprendizaje. Madrid. Aguilar.
- GAL, R. (1971). La orientación escolar. Buenos Aires. Kapelusz.
- GALLAGHER, J.R. y HARRIS, H. I.: (1971). Problemas emocionales de los adolescentes. Buenos Aires. Paidós.
- GALLARDO VAZQUEZ, P.: (1990). "Técnicas aplicables en función tutorial, orientación del profesor-tutor". En Comunidad Educativa. n° 179. o. 25-32.
- GALLEGO, F.: (1972). "La orientación profesional". En Nuestro tiempo. n° 211. pp. 101-114.
- GARCIA GARCÉS, N.: (1958). Compendio de metodología del trabajo científico. Madrid. Colsa.
- GARCIA, J. y GARCIA, G.: (1983). Orientación y tutoría. Universidad de Granada. Instituto de Ciencias de la Educación.
- GARCIA GARCIA, M.: (1971). "La orientación escolar como tarea educativa". En Educadores. n° 61. pp. 47-54.
- GARCIA HOZ, V.: (1954). "La orientación de los alumnos en las instituciones escolares". En Rev. Española de Pedagogía. Madrid.
- GARCIA HOZ, V.: (1975). La orientación en las instituciones escolares en educación personalizada. Valladolid. Miñón.
- GARCIA HOZ, V.: (1970). Educación personalizada. Madrid. C.S.I.C.
- GARCIA HOZ, V.: (1979). "Tablas de predicción del rendimiento escolar: concepto, construcción y uso". En Rev. Española de Pedagogía. n° 146. pp. 3-18.
- GARCIA BARRIENTOS, M.: (1976). "Comunicación y entrevista". En Vida escolar. n° 183-184. pp. 111-114.
- GARCIA HOZ, V.: (1980). La educación en la España del siglo XX. Madrid. Rialp.
- GARCIA YAGUE, J. y LAZARO, A.: (1971). Condicionamientos ambientales de la personalidad. Madrid. Magisterio Español.
- GARCIA YAGUE, J. y GIL MUNOZ, C.: (1975). Los estudios universitarios y sus salidas profesionales.

Madrid. INAP.

GARCIA YAGUE, J. y otros: (1976). "Diagnóstico y orientación en las dificultades del aprendizaje escolar". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 141-142. pp. 885-946.

GARCIA YAGUE, J.: (1964). "La orientación psicológica de los escolares". En Revista Educadores. n° 27.

GARCIA YAGUE, J.: (1976). "La orientación escolar como aventura pedagógica: Antecedentes y problemas". En Vida escolar. n° 183-184. p. 9-14.

GARCIA VILLEGAS, P.: (1975). "La orientación actual". En Rev. de Psicología General y aplicada. n° 136. pp. 915-922.

GARCIA VILLEGAS, P.: (1972). "Orientación individual". En Educadores. n° 66. pp. 43-57.

GARMENDIA DE OTAOLA, A. (1971). "Las virtudes humanas en la formación vocacional". En Rev. Española de Pedagogía. n° 113. pp. 3-18.

GAUQUELIN: (1972). Saber comunicarse. Bilbao. Mensajero.

GEMELLI, A.: (1969). La orientación profesional. Madrid. Razón y Fe.

GEMELLI, A.: (1971). "La orientación profesional". En Boletín Centro Documentación. n° 42. pp. 25-33.

GEMELLI, A.: (1971). "La familia y la orientación profesional del adolescente". En Familia Española. n° 175. pp. 20-24.

GESSEL, A.: (1974). Diagnóstico del desarrollo. Buenos Aires. Paidós.

GESSEL, A.: (1971). Psicología evolutiva de 1-16 años. Buenos Aires. Paidós.

GIBB, J. R.: (1971). Manual de dinámica de grupos. Buenos Aires. Humanitas.

GIMENO SACRISTAN, J.: (1976). Autocontrol, sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid. MEC.

GLOTON, R.: (1971). Comunicación y diálogo entre educadores. Madrid. Narcea.

GOLDSTEIN, A. P. y otros: (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona. Martínez Roca, S.A.

GOMEZ HUERTA, J.: (1987). "El Departamento de orientación en los centros de EGB, problemática, organización y funciones". En La Escuela en Acción. n° 10476. p. 13-21.

GOMEZ, M. T., MIR, V. y SERRAT, M. G.: (1990). Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Madrid. Narcea.

GOMEZ, R. DE CASTRO, F.: (1970). Aprende a estudiar. Madrid. Gufisa.

GONZALEZ, I.: (1965). Metodología del trabajo científico. Santander. Sal Terrae.

GONZALEZ SIMANCAS, J. L.: (1973). Un modelo teórico de acción tutorial en la universidad. Pamplona. EUNSA.

GONZALEZ SIMANCAS, J. L.: (1980). "La dimensión orientadora del profesor (implicaciones para su formación pedagógica). La investigación pedagógica y la formación de profesores". En tomo I, VII. Congreso Nacional de Pedagogía. pp. 453-474.

GONZALEZ TEMPRANO, J. A.: (1978). "El tutor ideal de nuestros alumnos". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 94. pp. 269-281.

GONZALEZ SIMANCAS, J. L.: (1977). Experiencias de acción tutorial. Pamplona. EUNSA.

GORDILLO, M. V.: (1986). Manual de orientación educativa. Madrid. Alianza Universidad.

GORDILLO, M. V.: (1973). La orientación en el proceso educativo. Pamplona. EUNSA.

GORDON, I. J.: (1967). El maestro y su función orientadora. Méjico. Rabasa.

GOSALBEZ CELDRAN, A.: (1977). Orientación y tratamiento psicopedagógico. Madrid. Cincel.

GRAIG, R.: (1971). Psicología del aprendizaje en el aula. Buenos Aires. Paidós.

GRAUMAN, C. F.: (1976). Motivación. Madrid. Morata.

GRIEGER, P.: (1975). Caractereología aplicada a la educación. Akoy. Marfil.

GRIEGER, P.: (1974). "Puede adaptarse a la renovación pedagógica el sistema tradicional de orientación". En Didascalia. n° 43. pp. 39-48.

GRUBER, A.: (1960). La pubertad, desarrollo y crisis. Barcelona. Herder.

GUERRA, H. y MC CLUSKEY, D.: (1976). Cómo estudiar hoy. Madrid. Marsiega.

GUINENY, M.: (1972). Aprender a estudiar. Barcelona. Fontanella.

GUITTON, J.: (1970). El trabajo intelectual. Buenos Aires. Emecé.

GUTIERREZ, I.: (1972). "¿Por qué algunos chicos no aprenden?". En Crítica. n° 613. pp. 6-10.

GUTIERREZ, I.: (1970). Experiencias Somosaguas. Madrid. Narcea.

HADOW y SPENS: (1945). La educación de la adolescencia. Buenos Aires. Losada.

HARGREAVES, D.: (1969). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid. Narcea.

HARRIS, T. (1974). Yo estoy bien, tú estás bien. Guía práctica del análisis conciliatorio. Barcelona. Grijalbo.

HAYES, J.: (1982). La orientación vocacional en la enseñanza media. Barcelona. Oikos-Tau.

HERFORD, M. y otros: (1969). Transición de la escuela al trabajo en la adolescencia. Buenos Aires. Horme.

HERNANDEZ, H. P. y GARCIA, L.: (1991). Psicología y enseñanza del estudio. Madrid. Pirámide.

- HERNANDEZ RUIZ, S.: (1965). Cooperativas escolares. Madrid. Aguilar.
- HERNANDEZ CARRILLO, A.: (1973). "La tutoría educativa". En Escuela en acción. n° 10.142. pp. 6-8. Madrid.
- HERRERA MONTES, L.: (1976). La orientación educativa y vocacional: preguntas y respuestas. México. Selecciones Tipográficas.
- HESKETH, B.: (1989). "Tendencias actuales de la orientación vocacional en Nueva Zelanda". En Perspectivas. n° 1. p. 81-87.
- HILL, G.: (1973). Orientación escolar y vocacional. Méjico. Pax.
- HILL, W.: (1966). Teorías contemporáneas del aprendizaje. Buenos Aires. Paidos.
- HILLEBRAND, M.: (1967). Psicología del aprendizaje y de la enseñanza. Madrid. Aguilar.
- HOGAR, A. de: (1965). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires. Desclee.
- HOLLAND, J. L.: (1971). Técnica de la elección profesional. Méjico. Trillas.
- HUARTE DE SAN JUAN, J.: (1930). Examen de ingenios para las ciencias. Madrid. Imp. La Rafa.
- HURLOCK, E.: (1970). La adolescencia. Buenos Aires. Paidos.
- IBAÑEZ LOPEZ, P.: (1975). Aprenda a estudiar. Madrid. Lex Nova.
- IBAÑEZ GIL, J.: (1972). Cómo enseñar a estudiar. Valencia. Vikingo.
- ILLUECA, L.: (1972). Cómo enseñar a estudiar. Madrid. Magisterio Español.
- ILLUECA, L.: (1971) La entrevista. Madrid. Magisterio Español.
- IMHOFF, M. M.: (1971). Cambio de educación. Buenos Aires. Paidos.
- INHELDER, B. y PIAGET, J.: (1972). De la lógica del niño a la del adolescente. Buenos Aires. Paidos.
- INODEP: (1975). Métodos de análisis de la realidad. Madrid. Marsiega.
- IPAYE, B.: (1989). "La Orientación vocacional en Nigeria". En Perspectivas. n° 1. pp. 71-80.
- ISAACS, D.: (1973). "El tutor y los padres de familia". En La Escuela en Acción. n° 10.142. pp. 10-11.
- ITURBE, T. y DEL CARMEN, I.: (1974). El departamento de orientación en un centro escolar. Madrid. Narcea.

- JACOBSON, V. (1968). El diálogo y la entrevista. Madrid. Euramérica.
- JAMES, M. y JONGEWARD, Q.: (1976). Nacidos para triunfar. Madrid. Fondo Educativo Iberoamericano.
- JEANGROS, E.: (1959). Orientación vocacional y profesional. Buenos Aires. Kapelusz.
- JIMENEZ, H. F.: (1977). La comunicación interpersonal, Ejercicios Educativos. Madrid. ICCE.
- JOHANNOT, H.: (1969). El individuo y el grupo. Madrid. Aguilar.
- JONES, A. J.: (1970). Principios de orientación y asistencia personal al alumno. Buenos Aires. Eudeba.
- JOZAMI, M.: (1986). Ellos eligen: un aporte a la teoría de la orientación vocacional. Tucuman. Instituto de Investigación en Psicología, Facultad de Filosofía y Letras.
- KEPHART, N.: (1975). La entrevista y el examen de selección. Madrid. Rialp.
- KESSELLMAN, H.: (1977). Psicoterapia breve. Madrid. Fundamentos.
- KISNERMAN, M.: (1966). Grupos recreativos del adolescente. Buenos Aires. Humanitas.
- KLEIN, J.: (1961). Estudio de los grupos. México. Fondo de Cultura Económica.
- KNAPP, R.: (1978). Orientación escolar. Madrid. Morata.
- KORNHAUSER: (1970). El arte de aprender a estudiar. Barcelona. Iberia.
- KOWITZ, G.: (1969). La orientación del escolar en el enseñanza moderna. Buenos Aires. Troquel.
- KUNZ, L.: (1968). Participación de los alumnos en las responsabilidades del colegio. Madrid. S. M.
- LAHOZ NAVARRO, C.: (1978). "El asistente social dentro del equipo de orientación". En Bordón, n° 222. pp. 165-177.
- LAZARO MARTINEZ, A.: (1986). Orientación y educación especial. Madrid. Anaya.
- LAZARO MARTINEZ, A.: (1988). "La Orientación educativa como factor de calidad". En Actualidad Docente, n° 113. p. 37-40.
- LAZARO, A.: (1986). Manual de orientación escolar y tutoría. Madrid. Narcea.
- LAZARO MARTINEZ, A.: (1978). "El equipo orientador". En Bordón, n° 222. pp. 85-103.
- LAZARO MARTINEZ, A.: (1976). "Estructura de las actividades de orientación escolar". En Vida escolar, n° 183-184. pp. 15-19.

LAZARO MARTINEZ, A.: (1988). "Orientación educativa y equipos de apoyo a la escuela". En Bordon. n° 3. p. 443-453.

LAZARSFELD, P. F. y otros: (1971). La sociología de las profesiones. Buenos Aires. Paidós.

LE GALL, A.: (1972). Caractereología de la infancia y de la adolescencia. Barcelona. Biblioteca Universal Miracle.

LEIF, J. y IVIF, P.: (1975). Textos de psicología del niño y del adolescente. Madrid. Narcea Ediciones.

LELOTTE, F.: (1975). Para estudiar mejor. Salamanca. Sigueme.

LEMUS, L. A.: (1974). Evaluación del rendimiento escolar. Buenos Aires. Kapelusz.

LEROY, G.: (1971). El diálogo en la educación. Madrid. Nova Terra.

LIDZ, TH. y otros: (1970). El adolescente y su familia. Buenos Aires. Paidós.

LIMBOS, H.: (1970). Los grupos de jóvenes. Bilbao. Mensajero.

LIPMAN, M.: (1990). Programa de Enseñar a pensar: Filosofía para niños. Madrid. Ediciones de la Torre.

LIPPIT, G.: (1974). "Lo que realmente motiva a la gente". En La Educación Hoy. vol.2, n° 2. pp. 75-77.

LOPEZ BONELLI, A. R.: (1989). La Orientación vocacional como proceso: teoría, técnica, y práctica. Buenos Aires. El Ateneo.

LOPEZ RIOCEREZO, J. M.: (1970). "Tarea científico-pedagógica del educador en la orientación profesional del alumnos". En Educadores. n° 57.

LORENZINI, G.: (1969). Caractereología y tipología aplicadas a la educación. Akoy. Marfil.

LOZANO MONTON, E. O.: (1978). "El médico en el equipo de orientación escolar". En Bordón. n° 222. pp. 149.

LOZANO MARTINEZ, J.: (1986). "Una Experiencia de educación compensatoria: las aulas ocupacionales para jóvenes de 14-16 años en Molina de Segura". En Revista de Educación del Centro de Profesores n.1 de Murcia. n° 3. p. 16-21.

LUTTE, G.: (1969). Orientación escolar y profesional. Madrid. La Muralla.

LLOPIZ PEREIRO, D. (1989). "Orientación o remate da escolaridade obrigatoria". En Revista Galega de Educación. n° 10. p. 58-61.

LLORCA, C.: (1973). "Las tutorías". En La escuela en acción. n° 10.142. pp. 12-14.

MADDOX, H.: (1973). Cómo estudiar. Barcelona. Oikos-Tau.

MADRID MOLINO, M.: (1988). "El tutor en la legislación". En La Escuela en Acción. n° 10483. p. 6-8.

- MAILLO SANCHEZ, J. M.: (1977). Manual del orientador. Madrid. Autor.
- MARTIN ALCAZAR, M.: (1975). Técnicas de trabajo intelectual. Madrid. S. M.
- MARTIN GONZALEZ, M. T.: (1979). "Un modelo de análisis de puestos de trabajo aplicable en formación y orientación profesionales". En Rev. Española de Pedagogía. n° 143. pp. 3-64.
- MARTIN MONTERO, A. C.: (1986). "La Orientación en el medio rural". En Studia Pedagogica. n° 17-18. p. 142-157.
- MARTIN BARRIENTOS, M. C.: (1973). "El consejo orientador en el C.O.U.". En Bordón. n° 194-195. pp. 133-150.
- MARTINEZ, J. M.: (1980). El educador y su función orientadora. Madrid. Instituto Pontificio San pío X.
- MARTINEZ SANCHEZ, A.: (1979). "Estudio experimental del rendimiento académico en distintas situaciones de aprendizaje". En Rev. Española de Pedagogía. n° 144. pp. 5-31.
- MARTINEZ DIAZ, M.: (1991). Actividades de tutoría con alumnos de E.E.M.M. Madrid. MEC.
- MENDEZ HERNANDEZ, A. y otros: (1980). Los profesores vistos por sus alumnos. Madrid. Cincel-Kapelusz.
- MI KIM, YOUNG: (1987). "La Orientación en la enseñanza secundaria en America Latina". En Perspectivas. n° 1. p. 115-122.
- MIGUEL DIAZ, M. de: (1976). "Sociología de las elecciones académico-profesionales del alumnado de COU". En Revista de Educación. n° 244. pp. 82-100.
- MIGUEL DIAZ, M. de: (1986). "Orientación educativa y estrategias compensatorias". En Aula abierta. n° 45. p. 9-34.
- MIGUEL DE DIAZ, M.: (1976). "La orientación para la toma de decisiones". En Educadores. n° 89. pp. 477-500.
- MIGUEL DE DIAZ, M.: (1977). "El diagnóstico axiológico y la orientación vocacional". En Bordón. n° 127. pp. 105-121.
- MILLER, F. W.: (1971). Orientación escolar. Madrid. Magisterio Español.
- MIRA y LOPEZ, E.: (1965). Orientación profesional. Buenos Aires. Kapelusz.
- MONCADA, A.: (1977). Educación y empleo. Barcelona. Fontanella.
- MONCADA, A.: (1976). Sociología de la educación. Madrid. Ed. Cuadernos para el Diálogo.
- MONEDERO, C.: (1972). Psicología evolutiva y sus manifestaciones psicopatológicas. Madrid. Biblioteca Nueva.
- MONTESORI, M.: (1958). Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires. Losada.
- MORA, J. A.: (1984). Acción tutorial y orientación educativa Madrid. Narcea.
- MORAL del, I.: (1972). "El régimen tutorial". En Comunidad educativa. n° 22-23. pp. 14-23.

- MOSER, L. y R.: (1968). Asesoramiento y orientación. Buenos Aires. Paidós.
- MULLER, M.: (1986). "Orientación vocacional: aportes clínicos y educativos". En Miño y Davila. n° 178.
- NAVILLE, P.: (1975). Teoría de la orientación profesional. Madrid. Alianza Editorial.
- NEGRO FAILDE, J. L.: (1987). "Departamento de orientación: un reto urgente". En Eskola. n° 16. p. 2-6.
- NEILL, A. S.: (1975). Maestros problema. México. Editores Mexicanos Unidos.
- NEILL, A. S.: (1975). Corazones, no sólo cabezas en la escuela. México. Editores Mexicanos Unidos.
- NEILL, A. S.: (1975). Padres problema. México. Editores Mexicanos Unidos.
- NEILL, A. S.: (1976). Autobiografía. México. F.C.E.
- NEVARES DE LA PLAZA, J.: (1989). La orientación: una práctica en la tutoría. Madrid. Dirección General de Educación de la Comunidad de Madrid.
- NUÑEZ SILVESTRE, P.: (1987). Manual de orientación profesional para jóvenes. Barcelona. Fausi.
- OJER, L.: (1965). Orientación Profesional. Buenos Aires. Kapelusz.
- OLIVEROS, A.: (1970). "Profesores de enseñanza media. Selección de candidatos". En Rev. Española de Pedagogía. n° 109. pp. 3-22.
- OLMO, F. del: (1976). "Orientación y selección para estudios universitarios". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 140. pp. 499-506.
- ORAISON, M.: (1972). Vocación, fenómeno humano. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- ORIENTACION: (1990). "Orientación e información profesional: ¿hacia una orientación profesional europea". En CEDEFOP Flash. n° 6 p. 11. Berlín.
- ORIENTACION: (1988). "Orientación escolar". En Comunidad Educativa. n° 163. p. 6-17. Madrid.
- ORIENTACION: (1990). La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- ORIENTACION: (1989). "Orientación escolar". En La Escuela en Acción. n° 10.493. pp. 6-14. Madrid.
- ORIENTACION: (1991). "Orientación desde el centro". En Cuadernos de Pedagogía. n° 188. p. 50-53. Barcelona.
- ORIENTACION: (1990). "La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica". En Comunidad Escolar. n° 268. p. 1-16. Madrid.

ORIENTACION: (1988). "Orientación educativa y equipos psicopedagógicos en el estado de las autonomías: fundamentos legales psicopedagógicos y organizativos: informe". Cadiz. Junta de Andalucía, Delegación de Educación y Ciencia. Dirección Provincial de los Equipos de promoción y Orientación Educativa de Cadiz.

ORIENTACION: (1987). "Orientación y acción tutorial en el Ciclo Superior de EGB". En Eskola. n° 16. p. 30-34. Gasteiz (Vitoria).

ORIENTACION: (1990). "Orientación e información profesional en Asturias: (una visión de conjunto): métodos y modelos de intervención, infraestructura, necesidades de orientación de la juventud". Oviedo. Principado de Asturias. Servicio de Publicaciones.

ORTEGA CAMPOS, M. A. y otros: (1986). Cuaderno del tutor. Madrid. Editorial Popular.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1991). "Qué piensan los alumnos sobre la orientación profesional". En Nuestra Escuela. n° 126. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1979). Una experiencia tutorial en un Centro de BUP y sus fundamentos psicológicos. Memoria de Licenciatura en la especialidad de Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. Madrid.

ORTEGA CAMPOS, M. A. y otros: (1985). Tutorías. Qué son, qué hacen, cómo funcionan. Madrid. Editorial Popular.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1991). "Elegir profesión". En Nuestra Escuela. n° 125. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "La orientación profesional, tarea de todos. Punto de vista del profesorado". En Nuestra Escuela. n° 128. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "Experiencia grupal en orientación profesional". En Nuestra Escuela. n° 133. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "El orientador en la LOGSE. Luces y sombras". En Nuestra Escuela. n° 129. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1991). "Punto de vista de los padres en la orientación profesional". En Nuestra Escuela. n° 127. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1976). "La politización en los centros educativos de BUP". En Experiencias Pedagógicas. n° 3. pp. 6-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1976). "Una escuela de formación permanente de padres". En Experiencias Pedagógicas. n° 2. pp. 3-11.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1977). "Una aproximación a la tarea del tutor". En Experiencias Pedagógicas. n° 4. pp. 9-10.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1978). "Maestros: Francisco Giner de los Ríos". En Experiencias Pedagógicas. n° 9. pp. 36-37.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1978). "Seminario de tutoría en el Colegio Lourdes". En Experiencias Pedagógicas. n° 8. pp. 27-30.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1979). "La escuela viva: Francisco Fernández Cortés". En Experiencias

Pedagógicas. n° 11. pp. 23-25.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1978). "Maestros: A. S. Neill". En Experiencias Pedagógicas, n° 7. pp. 30-31.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "Un educador llamado Emilio Butragueño". En Nuestra Escuela n° 136. p. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1993). "La orientación en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación". En Nuestra Escuela. n° 137. p. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1993). "Vivencias de la orientación profesional en la década de los 60". En Nuestra Escuela. n° 138. p. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1993). "La supervisión, una propuesta práctica en el aprendizaje de la orientación y tutoría". En Nuestra Escuela. n° 139. p. 13-16.

ORTEGA Y GASSET, J.: (1966). La pedagogía social como programa político. Obras Completas. Primer Tomo. Revista de Occidente, Madrid.

OSIPORR: (1976). Teoría sobre la elección de carrera. Méjico. Trillas.

OTERO, O.: (1976). ¿Qué es un orientador familiar?. Pamplona, EUNSA.

PACHECO DEL OLMO, B.: (1971). "El fracaso escolar, aprovechamiento y áreas de expresión". En Bordón. n° 181.

PACHECO DEL OLMO, B.: (1970). "Aprovechamiento escolar y aptitudes mentales". En Educadores. n° 59. pp. 530-554.

PAIN, S.: (1975). Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires. Nueva Visión.

PALACIOS, J.: (1979). "Tendencias contemporáneas para una escuela diferente". En Cuadernos de Pedagogía. n° 51. pp. 3-19.

PALLARES MARTI, M.: (1972). El concepto de sí mismo y la elección vocacional. Madrid. ICCE.

PALLARES, M. (1972). El concepto de si mismo y de la elección profesional. Madrid. ICCE.

PAVLOWSKY, E.: (1968). Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes. Buenos Aires. Cedral.

PAVLOWSKY, E.: (1978). "Adolescencia y mito". En Clinica y análisis grupal. n° 9. pp. 40-59.

PEREZ BOULLOSA, A.: (1986). La orientación educativa: un análisis factorial para delimitar su campo conceptual. Valencia. Promolibro.

PEREZ GONZALEZ, J.: (1974). "Una experiencia de Orientación Escolar". En Vida Escolar. n° 164. pp. 50-58.

PIAGET, J.: (1969). Psicología y Pedagogía. Barcelona. Ariel.

- PIAGET, J. y HELLER, J.: (1968). La autonomía en la escuela. Buenos Aires. Losada.
- PIAGET, J.: (1970). Psicología lógica y comunicación. Buenos Aires. Nueva Visión.
- PIAGET, J.: (1964). Psicología de la inteligencia. Buenos Aires. Siglo XX.
- PICHON RIVIERE, E.: (1973). El proceso grupal. Buenos Aires. Nueva Visión.
- PINEDA ARROYO, J. M.: (1986). "La orientación escolar, personal y profesional en España entre 1949 y 1976: un estudio bibliométrico". En Studia Paedagogica. n° 17-18. p. 85-95.
- PINTADO ROBLES, J.: (1973). "La tutoría en E.G.B.". En La escuela en acción. n° 10.142. pp. 2-5.
- POZA ARCE, G.: (1988). "Orientación educacional hoy: aproximaciones". En Revista de Pedagogía. n° 305. p.20-24.
- POZA ARCE, G.: (1989). "Orientación tutorial". En Revista de Pedagogía. n° 323. p. 276-281.
- PROGRAMA: (1989). Programa de orientación: cuaderno de fin de curso. Madrid. Ayuntamiento de Madrid, Area de Cultura, Educación, Juventud y Deportes, D. L.
- RAMIREZ, M.: (1972). "Orientación bibliográfica para el tutor y el profesor". En Comunidad educativa. n° 22-23. pp. 73-79.
- RAMON MIGUEL, V. J.: (1976). "Aspectos organizativos de la función tutorial". En Vida escolar. n° 183-184. pp. 99-102.
- RAMOS TRIGUEROS, J.: (1986). "Orientación escolar y profesional: después de la EGB ¿que?". En Crítica. n° 737. p. 36-45.
- RAVIER, A.: (1971). Carta a los padres y educadores para los tiempos de revolución. Madrid. Narcea.
- REBULL, O.: (1972). ¿Transformar la sociedad, transformar la educación?. Madrid. Narcea.
- REFORMA: (1987). "La Reforma de las enseñanzas medias". En Comunidad Educativa. n° 149. p. 6-33.
- REPETTO TALAVERA, E.: (1977). "La empatía en el cambio constructivo de comportamiento y de personalidad". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 144. pp. 99-106.
- REPETTO TALAVERA, E.: (1976). "La empatía, factor decisivo en el proceso de orientación". En Bordón. n° 214. pp. 287-300.
- REPETTO TALAVERA, E.: (1976). "Favorables integrantes de la función orientadora". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 88. pp.565-580.
- REPETTO TALAVERA, E.: (1976). "Orientación, enseñanza y psicoterapia: aspectos convergentes y diferenciales". En Rev. Española de Pedagogía. n° 133. pp. 307-328.
- REPETTO TALAVERA, E.: (1977). Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador. Madrid. Morata.

REPETTO, E.: (1987). "La Orientación y la preparación para el trabajo a través del currículum escolar". En Revista de Ciencias de la Educación. n° 131. p. 347-355.

REPETTO TALAVERA, E.: (1977). "La orientación escolar, profesional y personal en el marco de la educación para el cambio". En Rev. Española de Pedagogía. n° 135. pp. 19-41.

REPETTO TALAVERA, E.: (1977). La personalización en la relación orientadora. Valladolid. Miñón.

REPETTO TALAVERA, E.: (1978). "Funciones del orientador con los alumnos de educación secundaria". En Rev. Española de Pedagogía. n° 139. pp. 43-53.

REPETTO TALAVERA, E.: (1979). "Algunos valores diferenciadores de la decisión vocacional: un análisis factorial de diez áreas axiológicas en doce familias ocupacionales". En Rev. Española de Pedagogía. n° 145. pp. 41-74.

REPETTO TALAVERA, E.: (1979). "Las motivaciones y la orientación profesional: un estudio experimental de las grandes motivaciones de los empresarios de actualidad". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 98. pp. 131-143.

REPETTO, E.: (1992). La orientación y el consejo asistido por ordenador. Madrid. UNED.

REUCHLIN, M.: (1974). Enseñanza y orientación escolar en el futuro. Madrid. ICCE.

REUCHLIN, M.: (1972). La orientación escolar y profesional. Barcelona. Oikos-Tau.

REYES, R.: (1978). "Orientación escolar y profesional". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 154. pp. 915-923.

RHODES, J. A.: (1975). Educación y orientación vocacional. Buenos Aires. Paidós.

RHODES, J. A.: (1975). Educación y orientación vocacionales. Buenos Aires. Paidós.

RICO VERCHER, M.: (1980). "El entorno social de la escuela". En Revista de Educación. n° 264. pp. 41-48.

RICO VERCHER, M.: (1974). "Tutoría y departamentos. Su coordinación en la dinámica organizativa de un centro docente". En Supervisión Escolar. n° 19. pp. 33-39.

RIOJA: (1975). "Tutor y familias". En Comunidad Educativa. n° 51. pp. 12-14.

RIOS GONZALEZ, J. A.: (1971). "El diagnóstico en función de la orientación". En Bordón. n° 178-179.

RIOS GONZALEZ, J. A.: (1967). "Los centros de orientación psicopedagógica y la familia española". En Rev. de Educación. n° 165. pp. 13-20.

RIOS GONZALEZ, J. A.: (1973). "La tutoría en la Universidad de Educación a Distancia". En La Escuela en Acción. n° 10.142. pp. 16-17.

RIVAS MARTINEZ, F.: (1974). "Papel de las aficiones (Preferencias extra-profesionales) en el desarrollo vocacional del universitario español". En Rev. Española de Pedagogía. n° 128. pp. 539-562.

RIVAS, F.: (1988). Psicología Vocacional: Enfoques del asesoramiento. Madrid. Morata.

- RIVAS MARTINEZ, F.: (1990). "El Asesoramiento vocacional en la enseñanza secundaria a través del SAV-90". En Nuestra Escuela. n° 113. p. 13-28.
- RIVAS MARTINEZ, F.: (1974). "Aproximación experimental a una psicología del desarrollo vocacional". En Psicología General y Aplicada. n° 129-130. pp. 723-742.
- RIVAS MARTINEZ, F. y SECADAS, F.: (1975). "La vocación en su trayectoria evolutiva". En Disdascalia. n° 52. pp. 68-74.
- RIVAS MARTINEZ, F.: (1976). "Teorías vocacionales y su aportación a la orientación". En Rev. Española de Pedagogía. n° 131. pp. 75-106.
- ROBERTS, D. M.: (1971). Cómo trabajar con grupos de adolescentes. Méjico. Diana.
- RODRIGUEZ ECHEVARRIA, G.: (1974). El adolescente español. Madrid. I.E.P.
- RODRIGUEZ DELGADO, J. M.: (1979). "El hombre nace sin mente". EL PAÍS. 11-3-79. P. 28-32.
- RODRIGUEZ DELGADO, J. M.: (1971). "Factores extracerebrales de la mente. Mente y cerebro". Apuntes del grupo de trabajo de psicología clínica de la Universidad de Madrid. Circulación interna. p. 16-17.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, A.: (1990). "Aproximación a la educación vocacional: una perspectiva desde la reforma educativa". En Enseñanza n° 8. p. 125-143.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1976). "Técnicas de orientación pedagógica". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 86. pp. 219-229.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1992). Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales. Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1977). "La orientación escolar y profesional hoy y sus perspectivas a corto plazo". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 89. pp. 107-118.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1986). Orientación profesional y acción tutorial en las enseñanzas medias. Madrid. Narcea.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1987). Fonaments i prospectives de l'orientacio professional a Catalunya. Barcelona. Laertes.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1986). Teorías y procesos de la orientación educativa. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- RODRIGUEZ MORENO, M. L.: (1986). Modelos de orientación profesional en el aula: (teoría, técnicas, metodología y recurso para la acción tutorial). Barcelona. Oikos-Tau.
- RODRIGUEZ, M. L.: (1988). Orientación educativa. Barcelona. CEAC.
- ROE, A.: (1972). Psicología de las profesiones. Madrid. Morova.
- ROIG, J.: (1977). Fundamentos de la orientación escolar, profesional. Madrid. Anaya.
- ROMAN, J. M. y PASTOR, E.: (1979). La tutoría. Barcelona. CEAC.

ROMERO, A.: (1974). "Orientar no quiere decir seleccionar". En El Magisterio Español. n° 10.226. pp. 37-39.

ROSA ACOSTA, B. de la: (1977). "La elección de profesión, la familia y la orientación del joven". En Rev. de Ciencias de la Educación. n° 92. pp. 577-594.

ROSADO, M. A.: (1988). Dinámicas de grupo y orientación educativa. México. Trillas.

ROSENBERG, M.: (1973). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires. Paidós.

RUIZ BERRIO, J.: (1975). "Notas para una Historia de la Educación Comparada en España". En Rev. Española de Pedagogía. n° 130.

SALVADOR, A.: (1986). La Madurez vocacional: evaluación, desarrollo y programas de intervención. Madrid. Peiro.

SANCHEZ MARTIN, E.: (1990). "La otra cara del orientador escolar tras la reforma del sistema educativo". En Comunidad Educativa. n° 175. p. 6-9.

SANCHEZ, M.: (1990). "Los Departamentos de Orientación en Enseñanzas Medias". En Nuestra Escuela. Madrid. p. 13-25.

SANCHEZ SANCHEZ, A.: (1987). "La Orientación en educación especial". En Siglo Cero. n° 110. p. 24-27.

SANCHEZ SANCHEZ, S. y otros: (1975). La tutoría en la 2ª etapa de E.G.B. Salamanca. I.C.E. Universidad Salamanca.

SANCHEZ SANCHEZ, S.: (1979). "La tutoría en los centros escolares". Escuela Española, S.A. Madrid.

SANCHEZ SANCHEZ, S.: (1976). "Sentido de la tutoría". En Vida escolar. n° 183-184. pp. 87-93.

SANDOVAL PRIETO, F.: (1988). "Un Proyecto de orientación educativa para los centros del INBAD (II)". En Boletín Informativo del INBAD. n° 1. p. 75-81.

SANJUAN SANZ, S.: (1976). El Departamento de Orientación en un Centro Educativo. Salamanca. Anaya.

SANTIESTEBAN REQUENA, C.: (1973). "El problema de la orientación escolar". En Bordón. n° 194-195. pp. 151-170.

SANZ ORO, R.: (1990). Evaluación de programas en orientación educativa. Madrid. Pirámide.

SEISDEDOS CUBERO, N.: (1977). "La personalidad del estudiante en orientación escolar universitaria". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 145. pp. 285-295.

SENADOR PALLERO: (1975). La entrada en la Universidad. Madrid. Narcea.

SERRANO TOME, A.: (1976). "El consejo orientador". En Vida escolar. n° 175-176. pp. 64-68.

SERRANOS, G. G. y OLIVAS, B. A.: (1989). Acción tutorial en grupo. Madrid. Escuela Española.

- SHERTZER, B. y STONE, S.: (1972). Manual de asesoramiento psicológico. Buenos Aires. Paidós.
- SOBRADO FERNANDEZ, L.: (1990). Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Barcelona. PPU.
- SOLER SANTALIESTRA, J. R.: (1989). La orientación educativa: niveles de prestación y exigencia social. Barbera del Valles. Humanitas.
- SOPENA ALCORLO, A.: (1974). Orientación, Teoría y Fundamentos. Madrid. Oriens.
- SORIANO GIL, M. A.: (1973). "La orientación escolar y profesional en el COU". En Surgam. n° 291-292. pp. 23-29.
- SPRANGER, E.: (1965). Psicología de la edad juvenil. Madrid. Rev. de Occidente.
- SPROTT, W. J.: (1968). Sociología y psicología del grupo. Buenos Aires. Paidós.
- STANFORD, G. y ROARK, A. E.: (1987). Interacción Humana en la educación. México. Diana.
- STRANG, R.: (1965). Cómo informar a los padres. Buenos Aires. Paidós.
- STRANG, R. y MORRIS, G.: (1964). La orientación escolar. Buenos Aires. Paidós.
- STRANG, R. y otros: (1966). Motivación y diferencias individuales en la escuela. Buenos Aires. Paidós.
- SUCHODOLSKI, B.: (1971). Trabajo de pedagogía. Barcelona. Península.
- SUPER, D. y CRITES, J.: (1966). La medida de las aptitudes profesional. Madrid. Espasa Calpe.
- SUPER, D.: (1975). "Determinantes psíquicos de la elección profesional". En Rev. de Psicología General y Aplicada. n° 128. pp. 563-582.
- SUPER, D.: (1975). Psicología de los intereses y vocaciones. Buenos Aires. Kapelusz.
- TAVELLA, N.: (1962). La orientación vocacional en la escuela secundaria. Buenos Aires. EUDEBA.
- TERMAN, L. M.: (1970). La inteligencia, el interés y la actitud. Buenos Aires. Paidós.
- TIERNO GALVAN, E.: (1973). La rebelión juvenil y el problema de la universidad. Madrid. Seminarios y ediciones.
- TOLBERT, J.: (1982). Técnicas de asesoramiento en la orientación profesional. Barcelona. Oikos-Tau.
- TYLER, L. E.: (1972). La función del orientador. México. Trilla.

- ULICH: (1974). Dinámica del grupo en la clase escolar. Buenos Aires. Kapelusz.
- ULLOA, F.: (1963). La entrevista operativa. Oficina de Publicaciones. Buenos Aires. U.B.A.
- UNESCO: (1971). Guía internacional de la documentación pedagógica. París.
- UNIVERSIDAD DE NAVARRA. ICE: (1973). Acción tutorial en el bachillerato y el C.O.U.: memoria final.
- UNIVERSIDAD A DISTANCIA: (1977). Orientación escolar, personal y profesional. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID.: (1973). La orientación en formación profesional. ICE de la Universidad.
- URDIALES RECIO, C.: (1973). Reflexión género educativo al servicio de la orientación personal. Madrid. Didascalia.
- VALCARCEL, A. J.: (1974). Orientación profesional integrada y promoción humana. Madrid. Narcea.
- VALDIVIA, C.: (1976). "Las funciones del tutor". En Vida escolar. n° 183-184. pp. 94-98.
- VARIOS: (1976). Estudios y profesiones en España. Madrid. Min. Educación y Ciencia.
- VARIOS: (1971). "Vocabulario de Orientación Profesional". En Rev. Psicología General y Aplicada. n° 110-111. pp. 308-350.
- VARIOS: (1976). Libro del tutor. Barcelona. CEAC.
- VELASCO, M.: (1974). "La misión del tutor en la sociedad actual". En El Magisterio Español. n° 10.232. p.11.
- VELAZQUEZ LOPEZ, J.: (1976). Manual de estudios en España. Madrid. Cultura Hispánica. 8ª edición.
- VERON, E. y otros: (1969). Lenguaje y comunicación social. Buenos Aires. Nueva Visión.
- VIGLIETTI, M.: (1967). Psicología y psicotécnica en la orientación profesional. Akoy. Marfil.
- VILAR OMERO, M. T. y otros: (1975). Guía informativa de carreras y profesiones. Madrid. ICCE.
- VILCHES GONZALEZ, P.: (1977). "Diagnóstico y tratamiento de las alteraciones afectivas en la escuela". En Escuela Española. pp. 4-13.
- VILLAMOR URQUIJO, J. L.: (1989). "Orientación escolar". En La Escuela en Acción. n° 10487. p. 7-11.
- VILLAMOR URQUIJO, J. L.: (1989). "La Orientación escolar, exposición de un caso concreto". En Comunidad Educativa. n° 167. p. 13-16.

WATANABE, A. M.: (1989). "La orientación vocacional en el Japon". En Perspectivas. n° 1. p. 61-69.

WEIL, P.: (1970). Cómo elegir profesión. Buenos Aires. Kapelusz.

YELA, M.: (1968). "Síntesis, evaluación y conclusiones del Seminario". En La Orientación Profesional como proceso. Actas y trabajos. Madrid.

YELA, M.: (1969). "Los servicios de orientación". En Revista de Educación. n° 206. pp. 22-26.

PUBLICACIONES DEL AUTOR

ORTEGA CAMPOS, M. A. y otros: (1986). Cuaderno del tutor. Madrid. Editorial Popular.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1991). "Qué piensan los alumnos sobre la orientación profesional". En Nuestra Escuela. n° 126. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1979). Una experiencia tutorial en un Centro de BUP y sus fundamentos psicológicos. Memoria de Licenciatura en la especialidad de Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad Complutense. Madrid.

ORTEGA CAMPOS, M. A. y otros: (1985). Tutorías. Qué son, qué hacen, cómo funcionan. Madrid. Editorial Popular.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1991). "Elegir profesión". En Nuestra Escuela. n° 125. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "La orientación profesional, tarea de todos. Punto de vista del profesorado". En Nuestra Escuela. n° 128. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "Experiencia grupal en orientación profesional". En Nuestra Escuela. n° 133. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "El orientador en la LOGSE. Luces y sombras". En Nuestra Escuela. n° 129. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1991). "Punto de vista de los padres en la orientación profesional". En Nuestra Escuela. n° 127. pp. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1976). "La politización en los centros educativos de BUP". En Experiencias Pedagógicas. n° 3. pp. 6-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1976). "Una escuela de formación permanente de padres". En Experiencias Pedagógicas. n° 2. pp. 3-11.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1977). "Una aproximación a la tarea del tutor". En Experiencias Pedagógicas. n° 4. pp. 9-10.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1978). "Maestros: Francisco Giner de los Rios". En Experiencias Pedagógicas.

n° 9. pp. 36-37.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1978). "Seminario de tutoría en el Colegio Lourdes". En Experiencias Pedagógicas. n° 8. pp. 27-30.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1979). "La escuela viva: Francisco Fernández Cortés". En Experiencias Pedagógicas. n° 11. pp. 23-25.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1978). "Maestros: A. S. Neill". En Experiencias Pedagógicas, n° 7. pp. 30-31.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1992). "Un educador llamado Emilio Butragueño". En Nuestra Escuela n° 136. p. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1993). "La orientación en las Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación". En Nuestra Escuela. n° 137. p. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1993). "Vivencias de la orientación profesional en la década de los 60". En Nuestra Escuela. n° 138. p. 13-16.

ORTEGA CAMPOS, M. A.: (1993). "La supervisión, una propuesta práctica en el aprendizaje de la orientación y tutoría". En Nuestra Escuela. n° 139. p. 13-16.

APENDICE

GRAFICOS

GRAFICO I

DATOS COMPARATIVOS POR EDAD

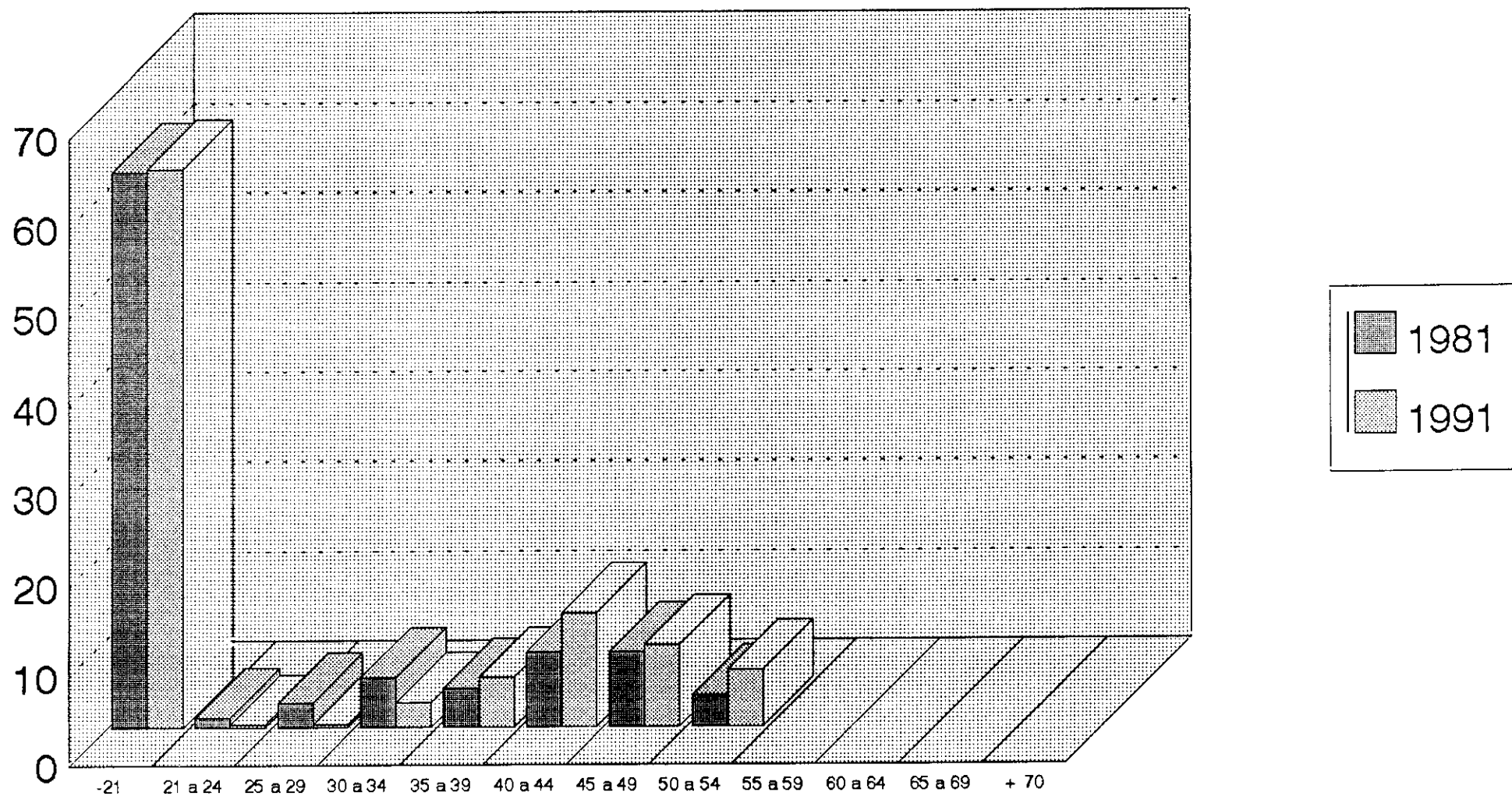


GRAFICO II

DATOS COMPARATIVOS POR SEXO

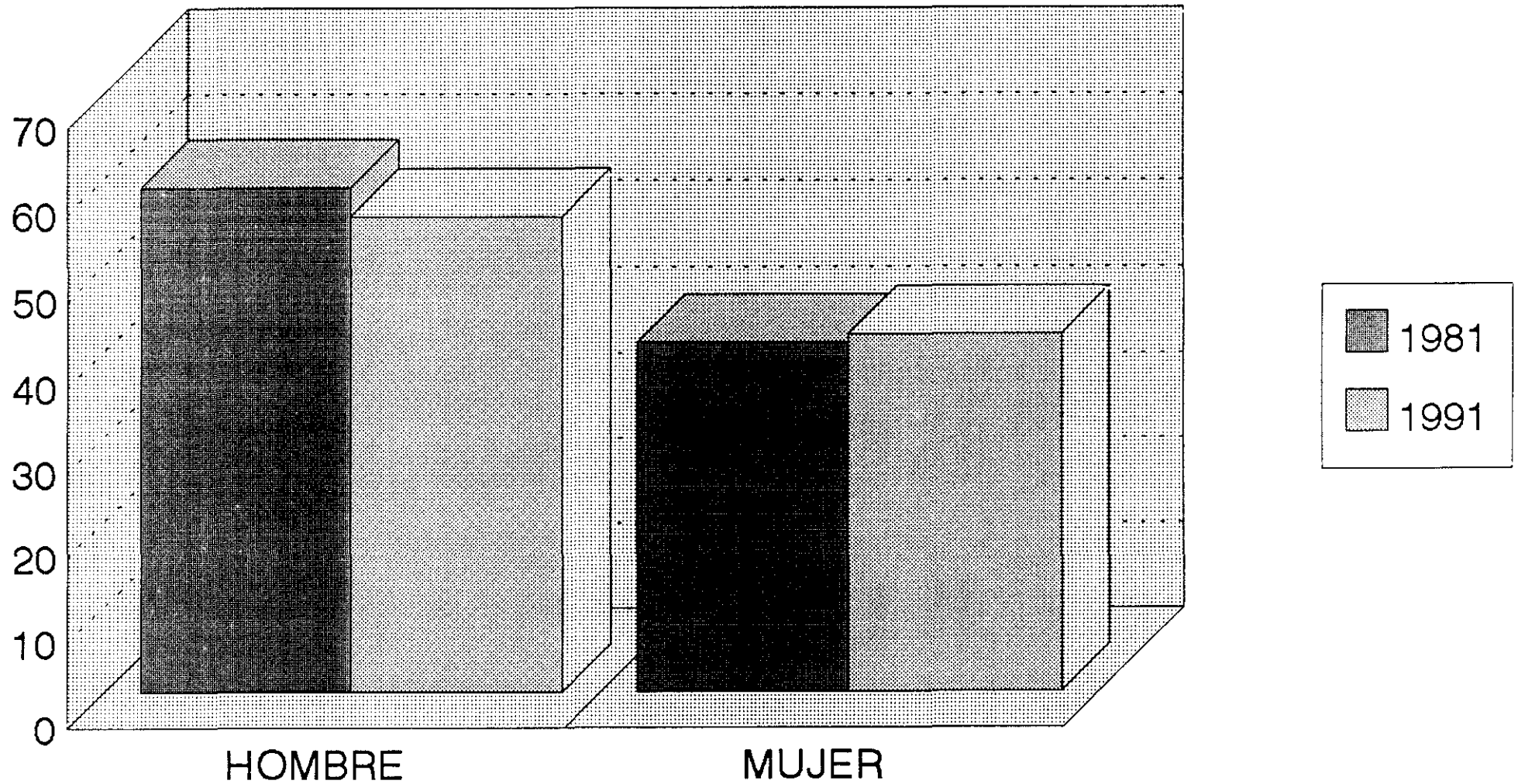


GRAFICO III

DATOS COMPARATIVOS SEGUN EL ESTADO CIVIL

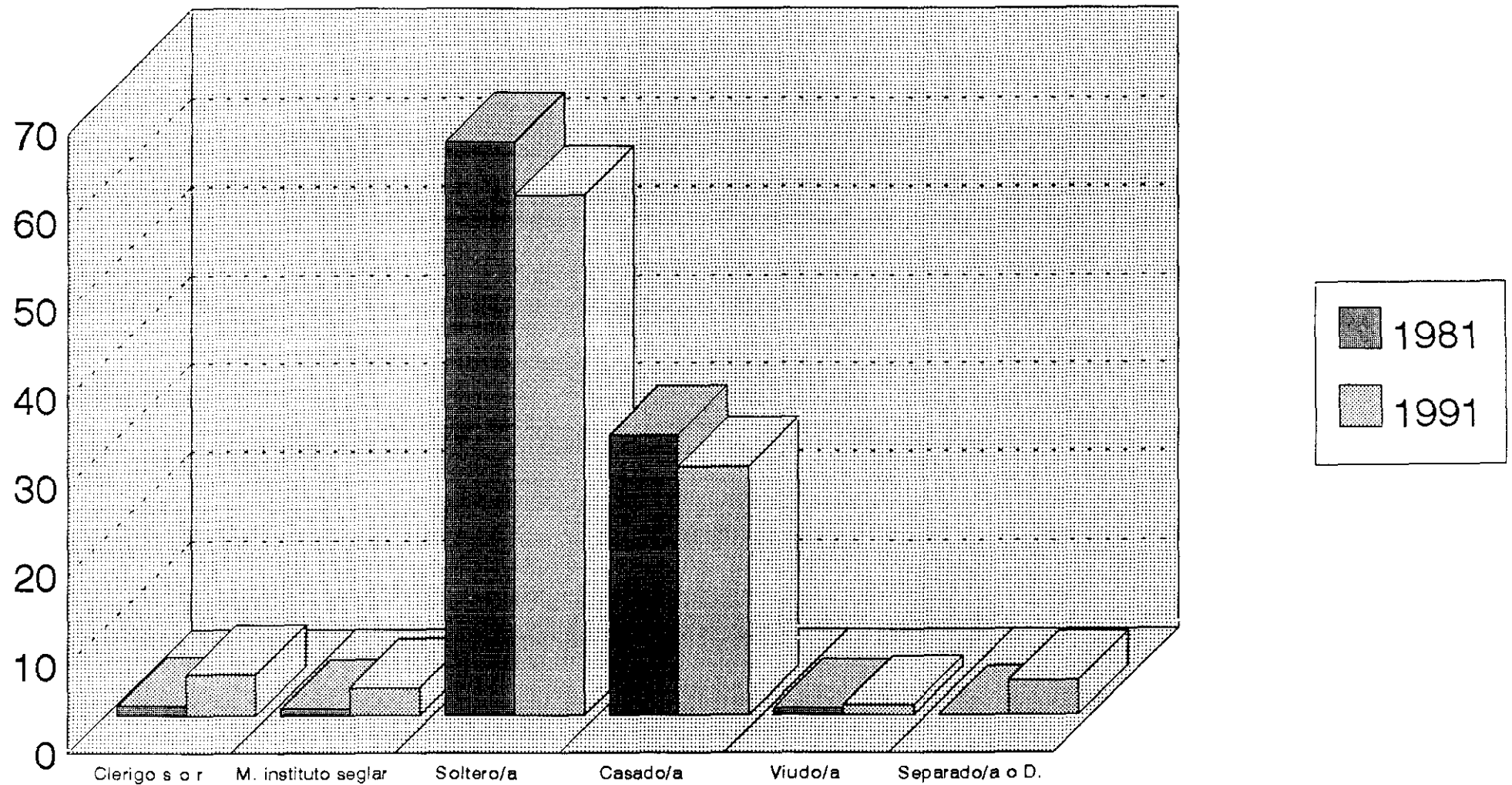


GRAFICO IV

DATOS COMPARATIVOS SEGUN LA RELACION INSTITUTO O COLEGIO

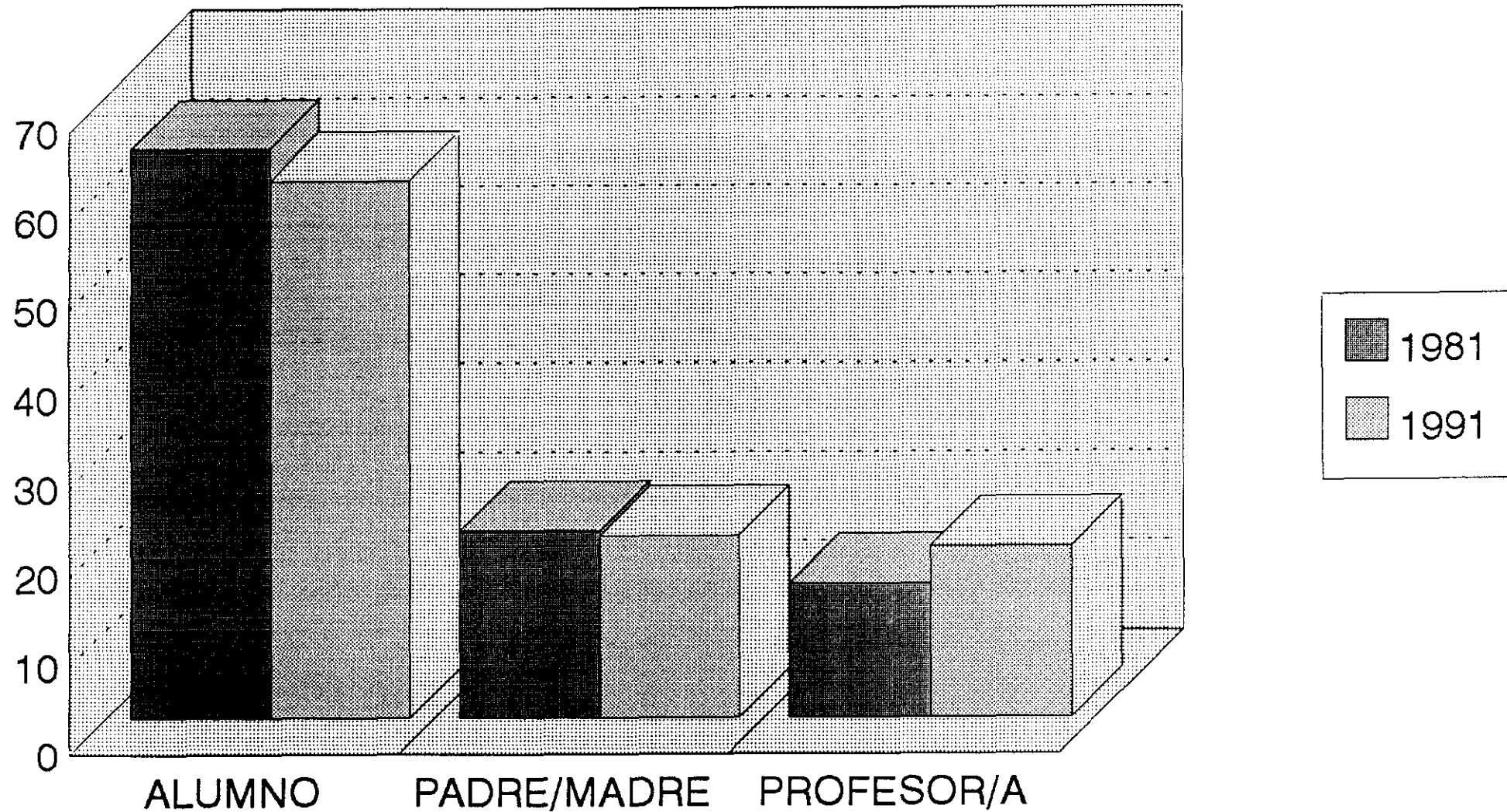


GRAFICO V

Datos compartivos de la relación con el Cabeza de familia.

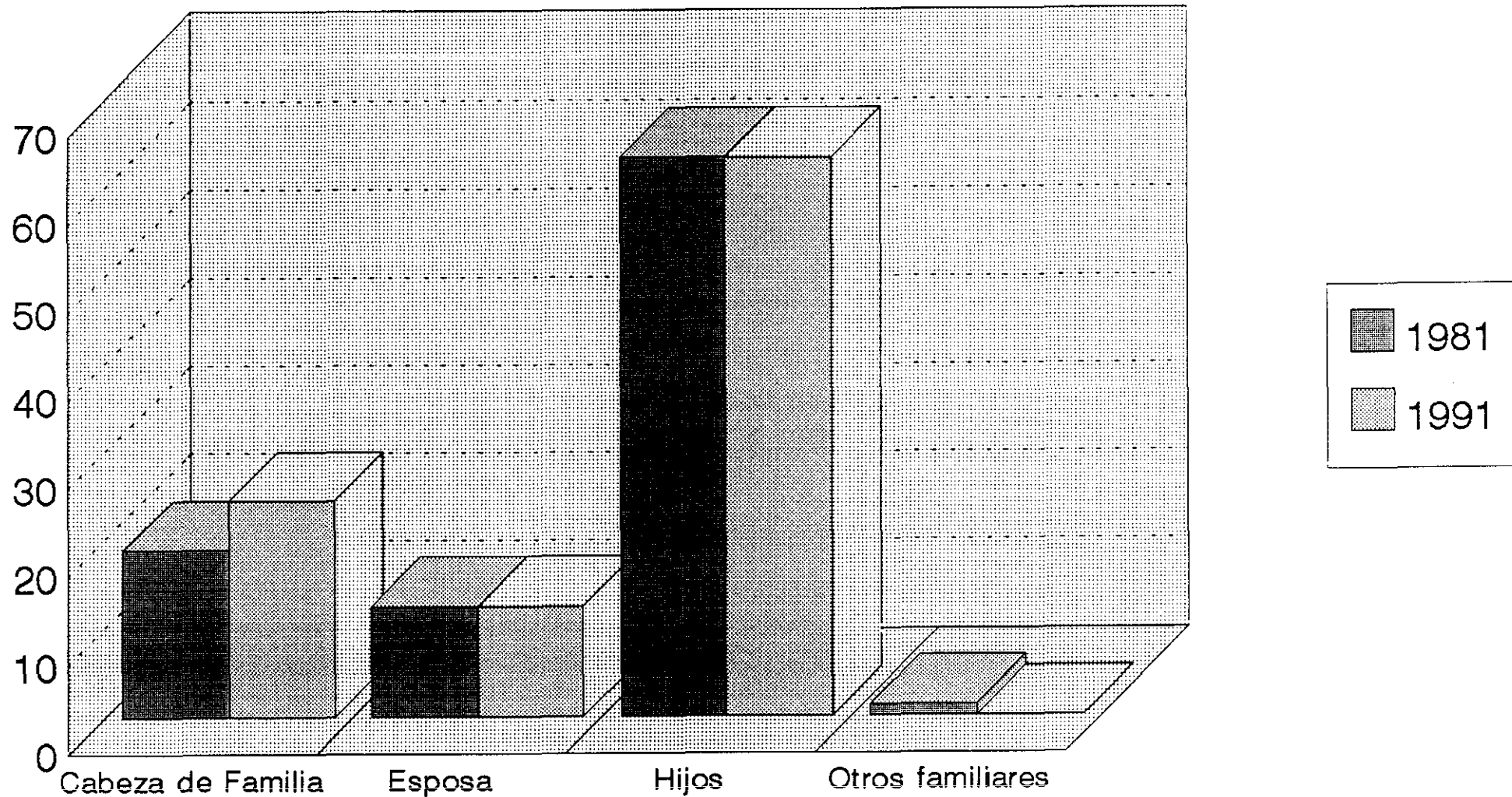


GRAFICO VI

Datos compartivos de la Clase Social.

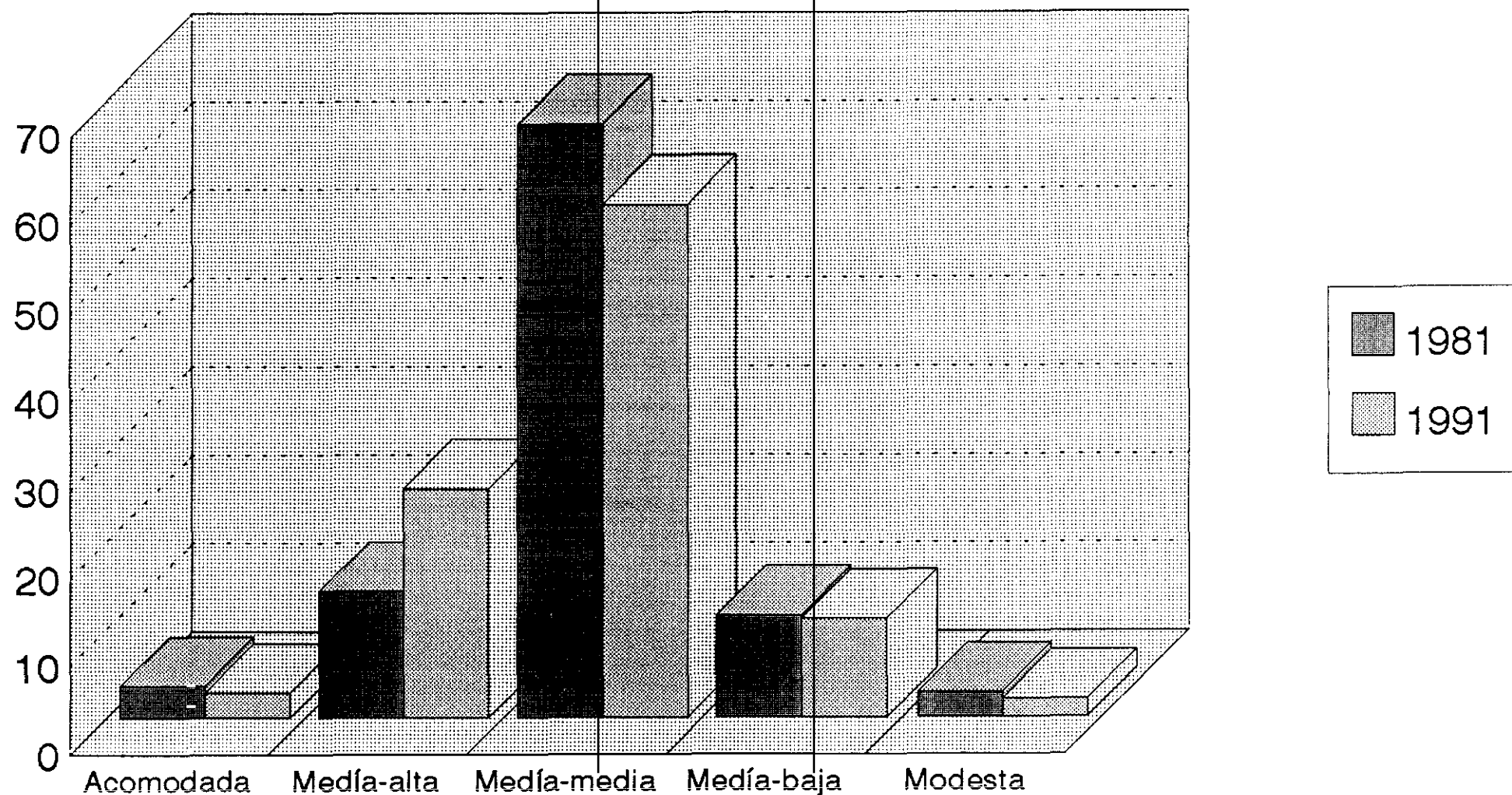


GRAFICO VII

Gráfico general valores medios generales: QUIEN ELIGE AL TUTOR.

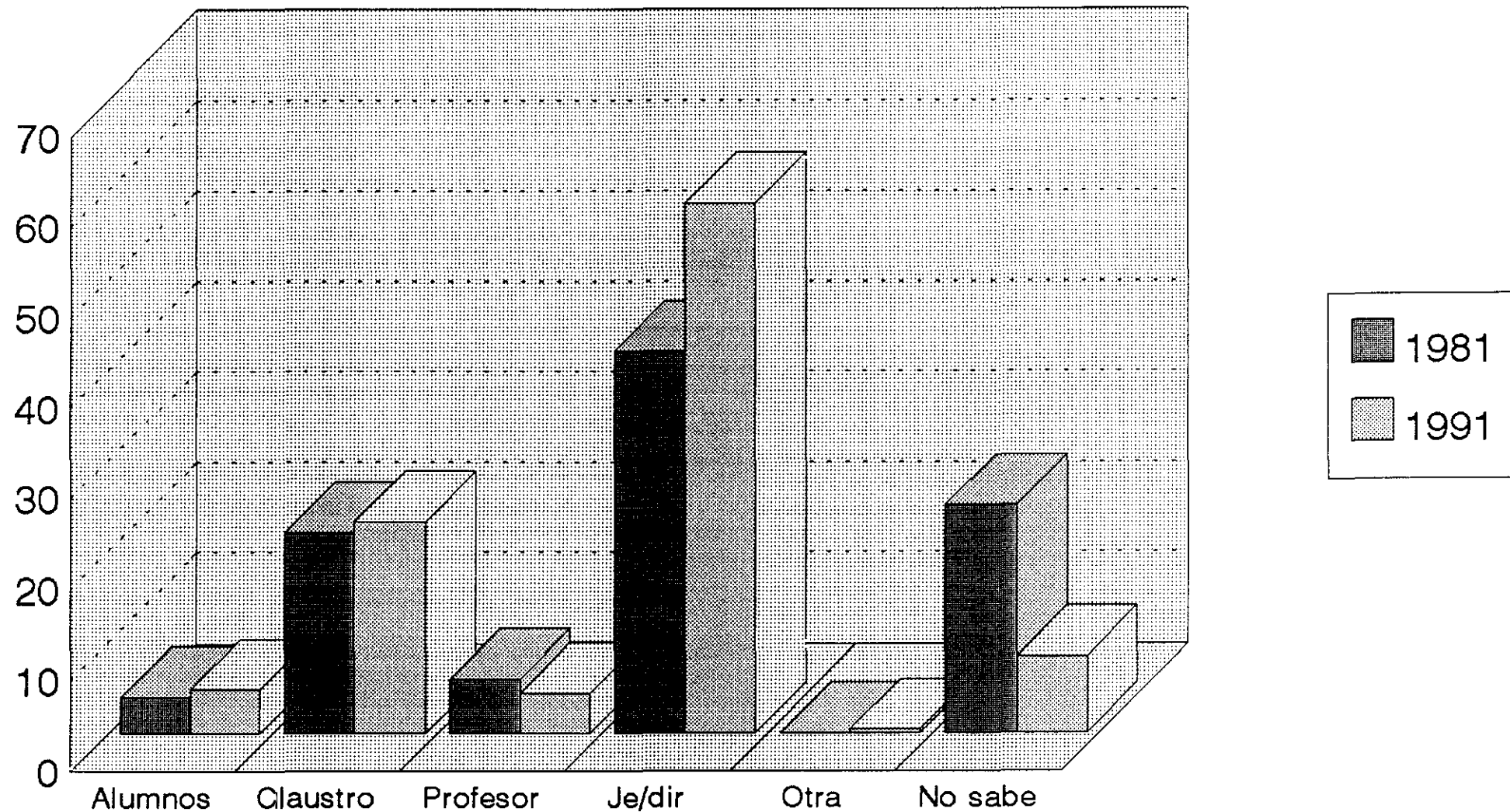


GRAFICO VIII

Alumnos.

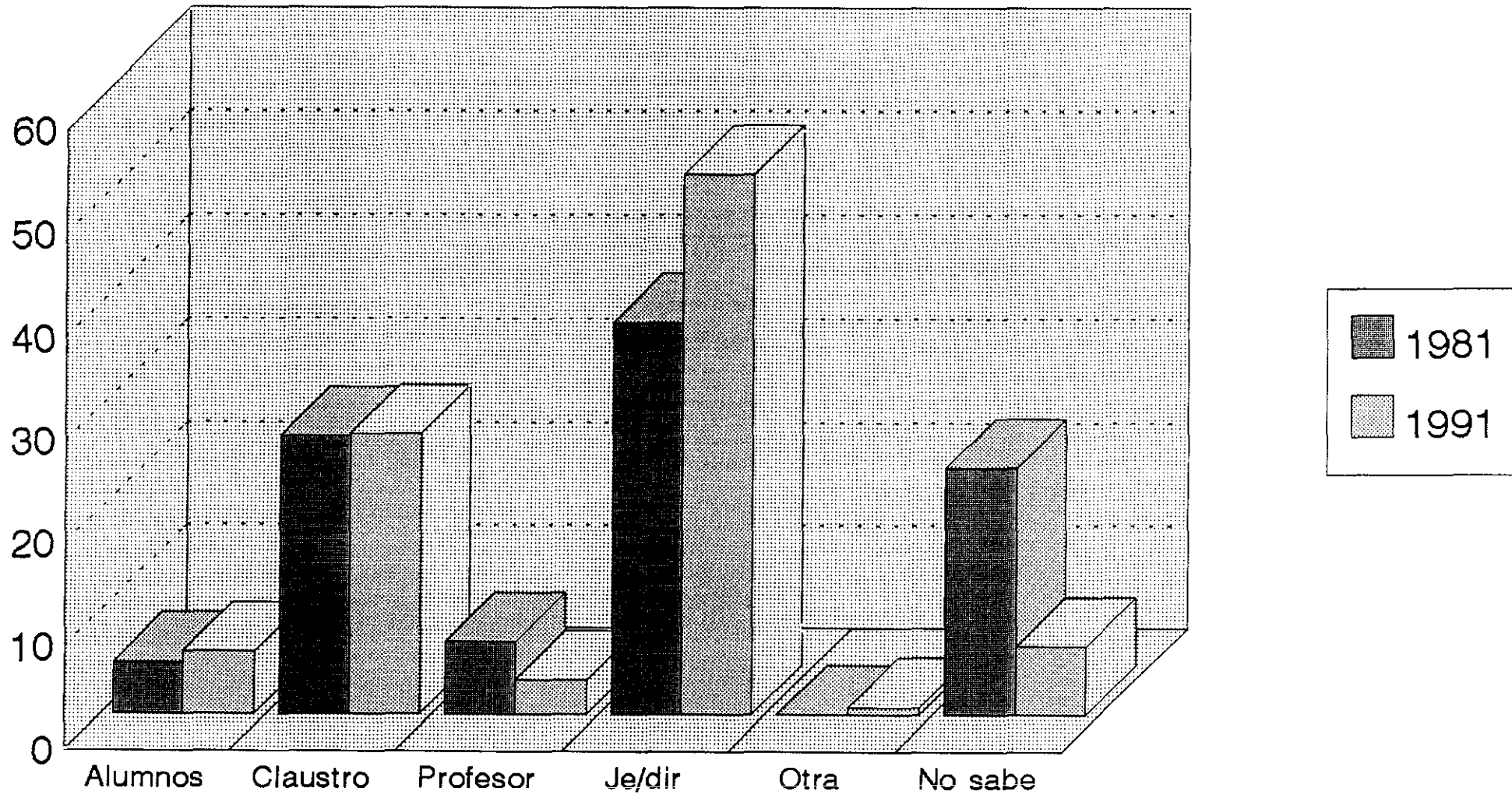


GRAFICO IX

Padres.

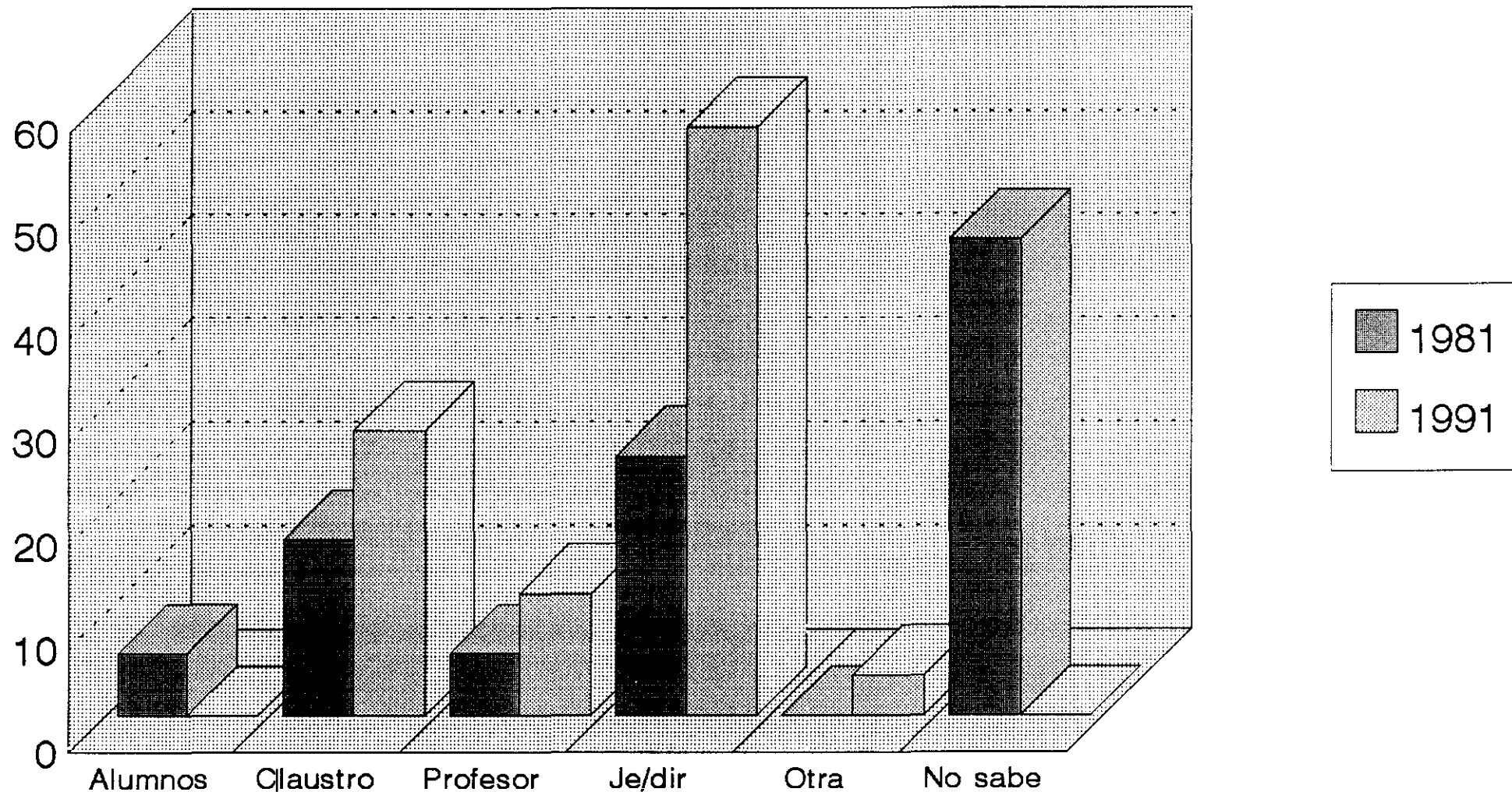


GRAFICO X

Profesores.

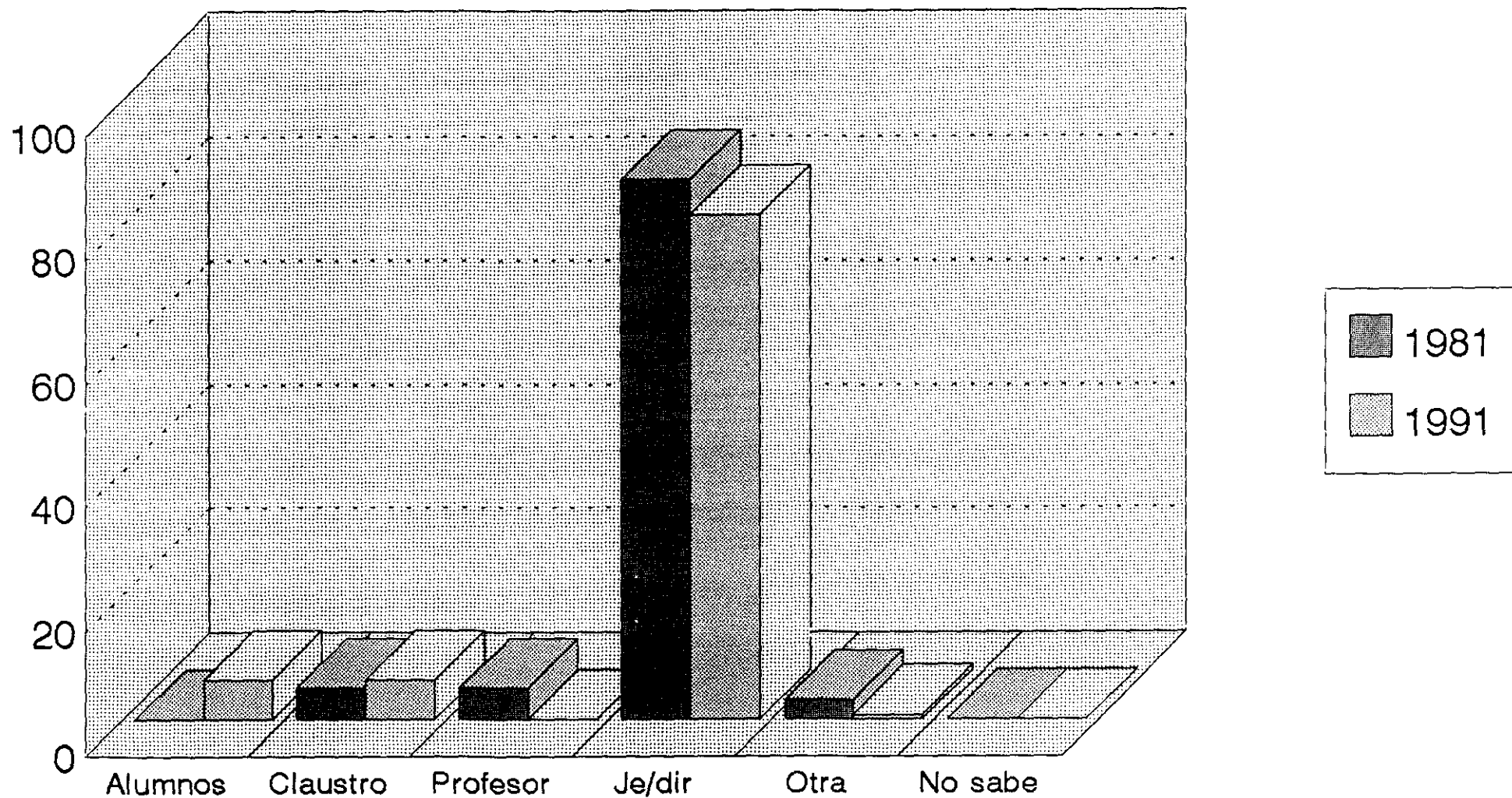


GRAFICO XI

Públicos.

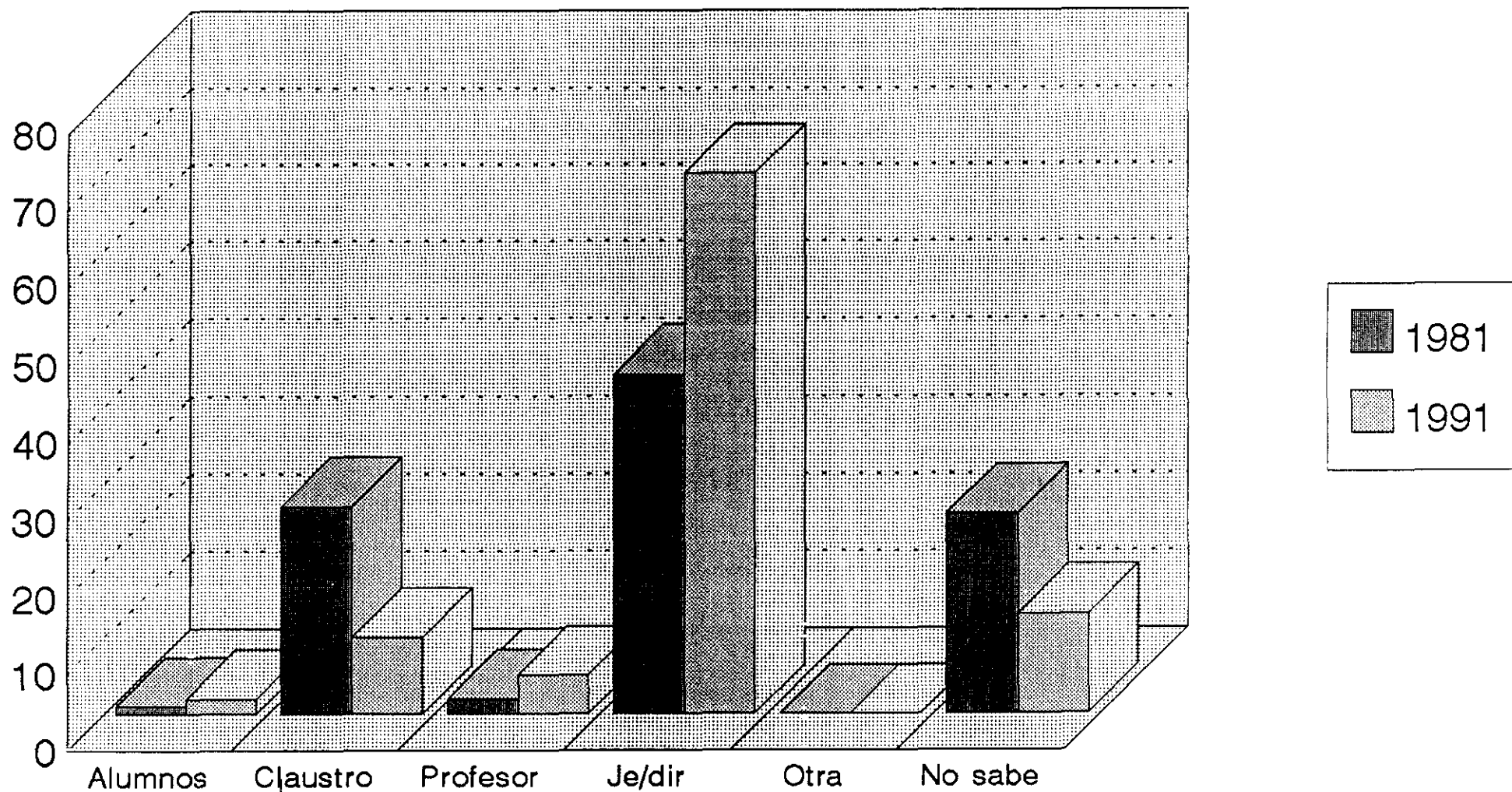


GRAFICO XII

Privados.

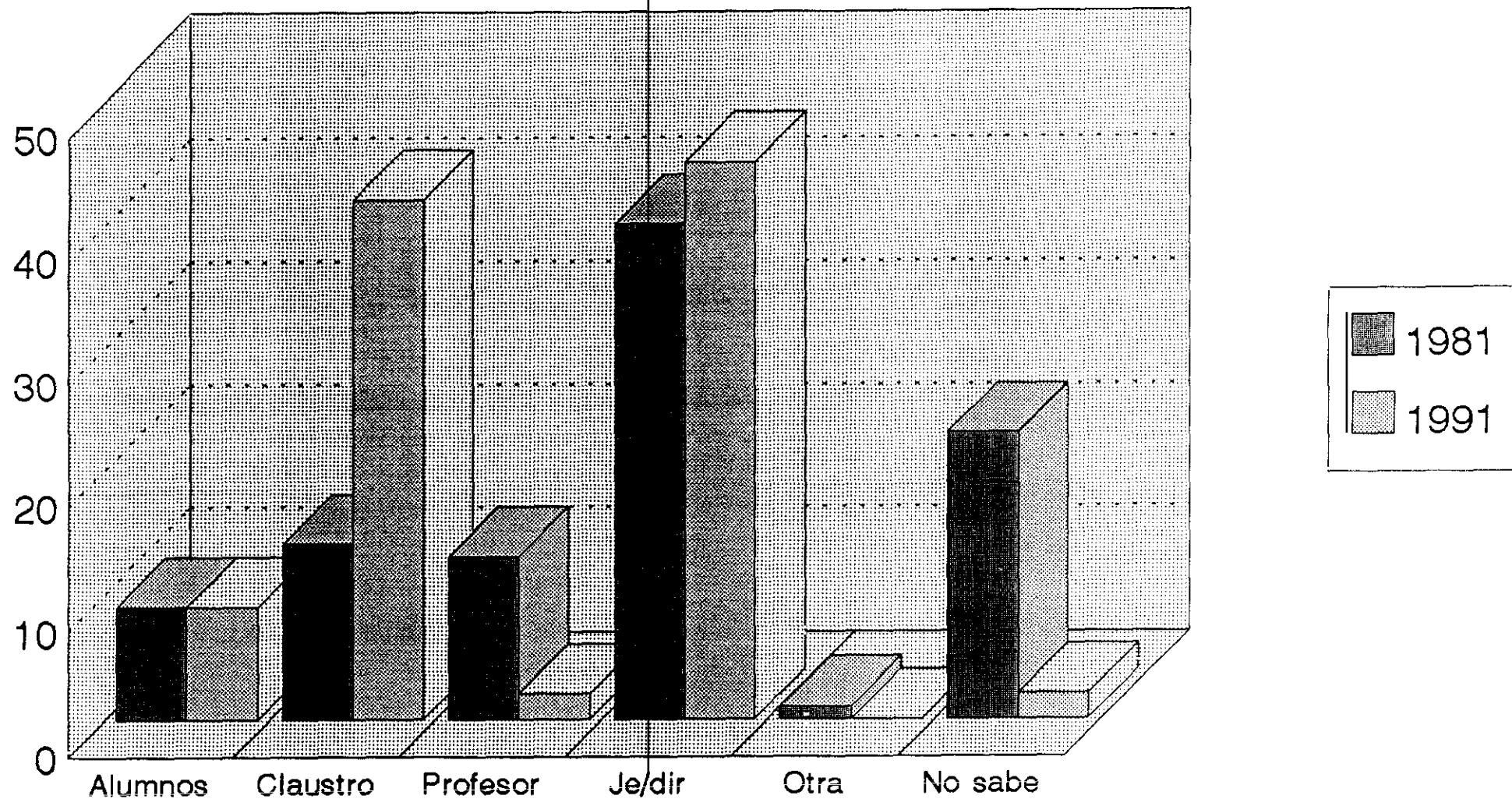


GRAFICO XIII

Mujeres.

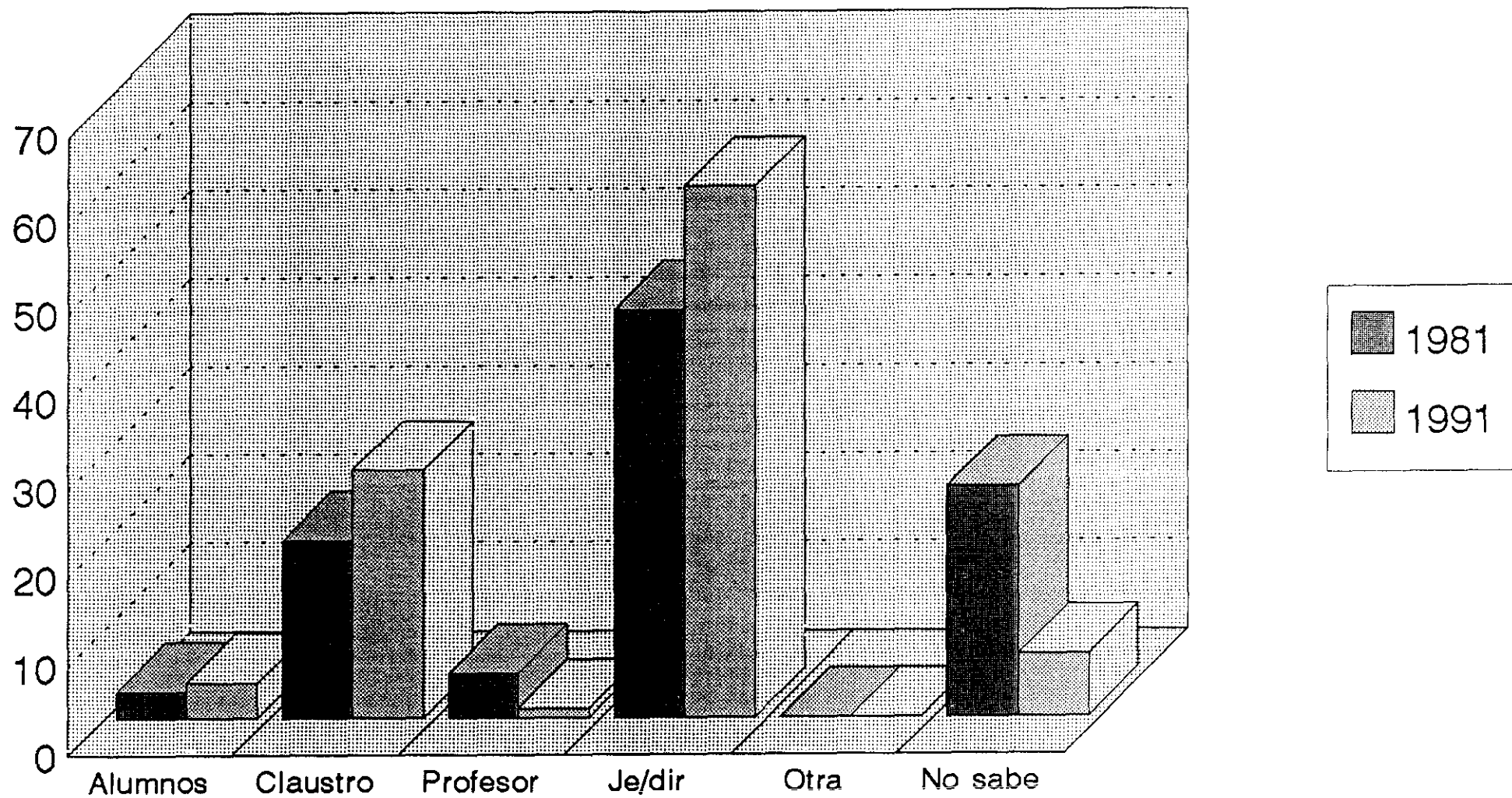


GRAFICO XIV

Hombres.

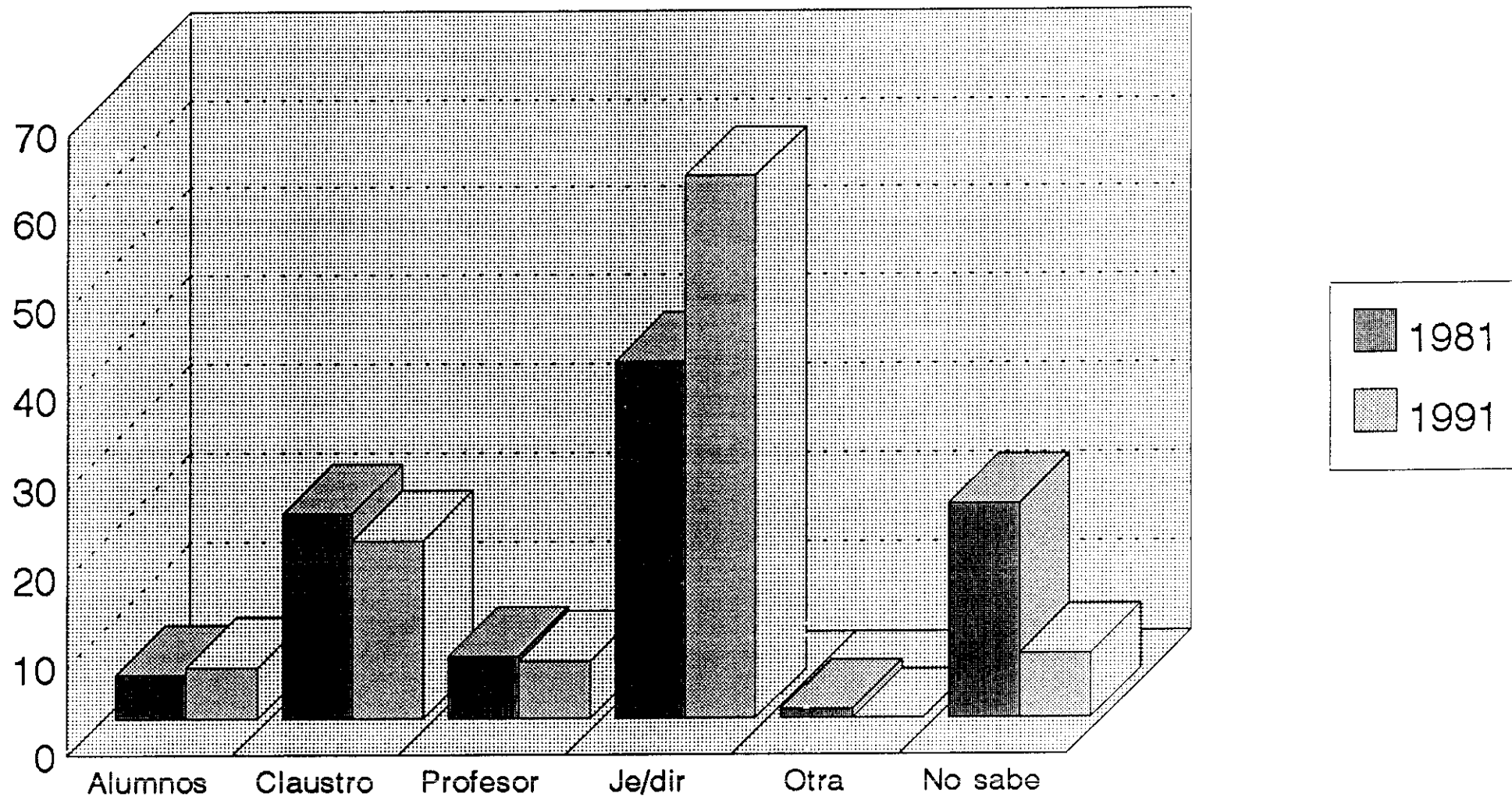


GRAFICO XV

Gráfico general de valores medios: QUIEN DEBERIA ELEGIR AL TUTOR.

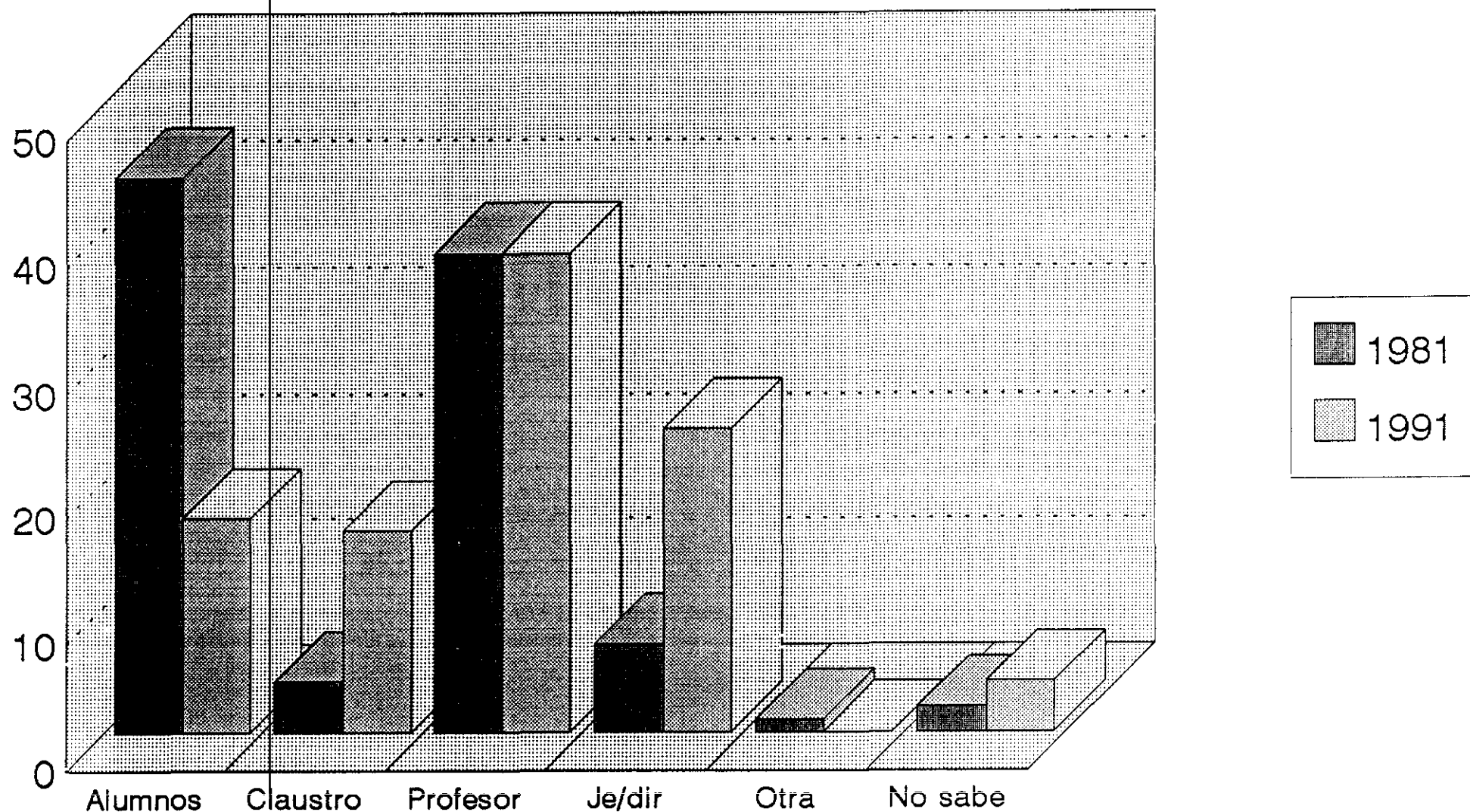


GRAFICO XVI

Alumnos.

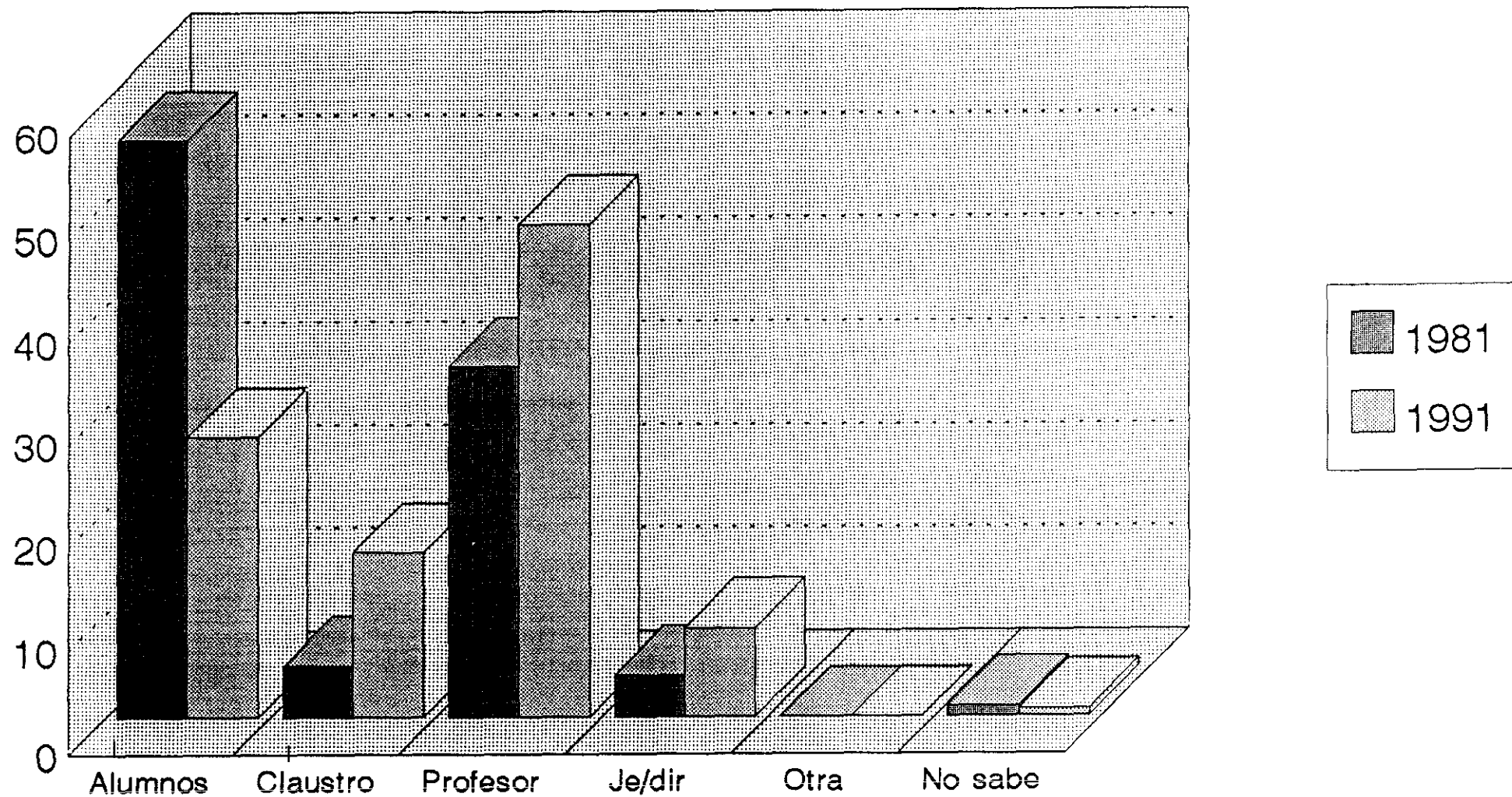


GRAFICO XVII

Padres.

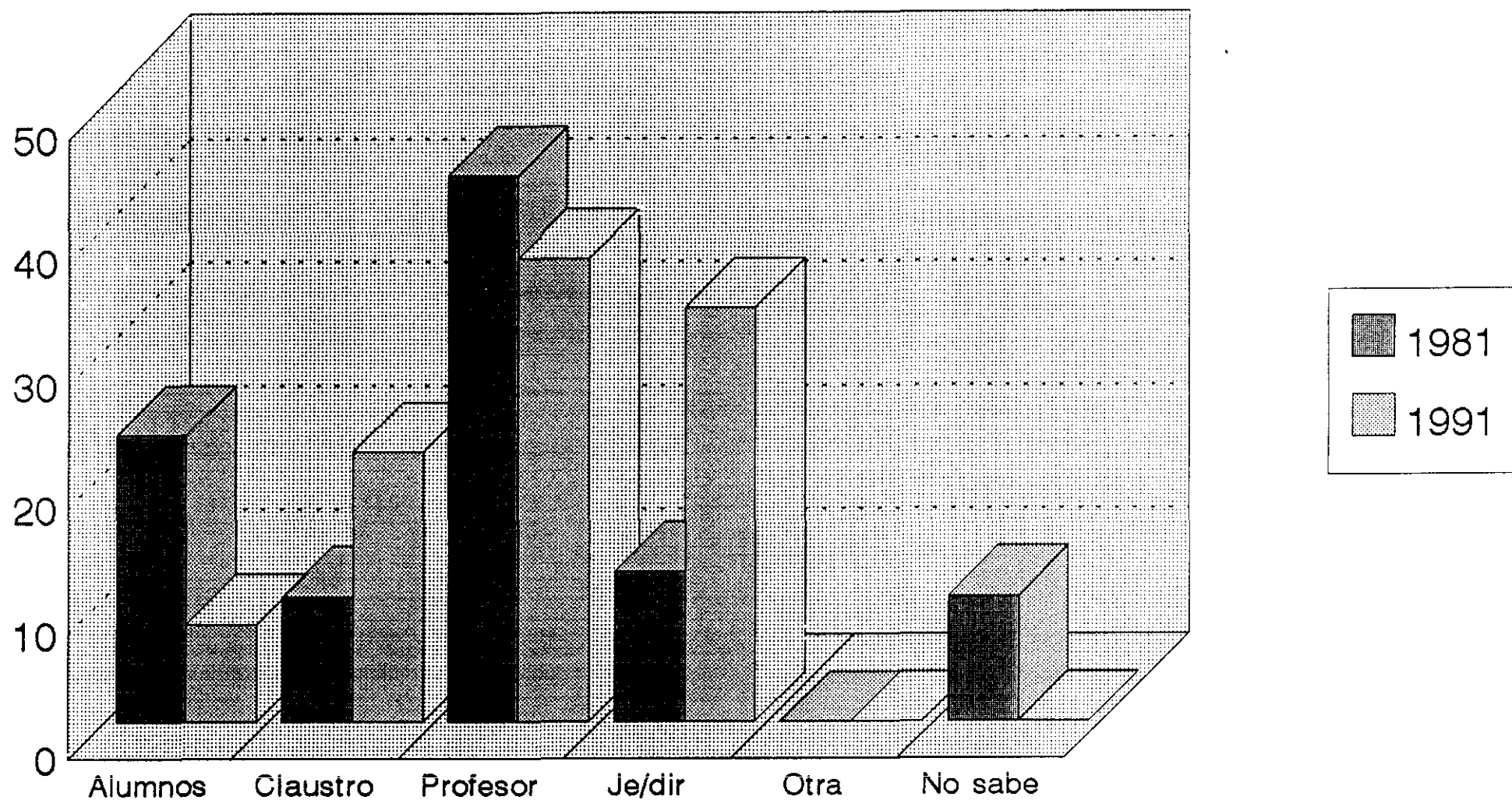


GRAFICO XVIII

Profesores.

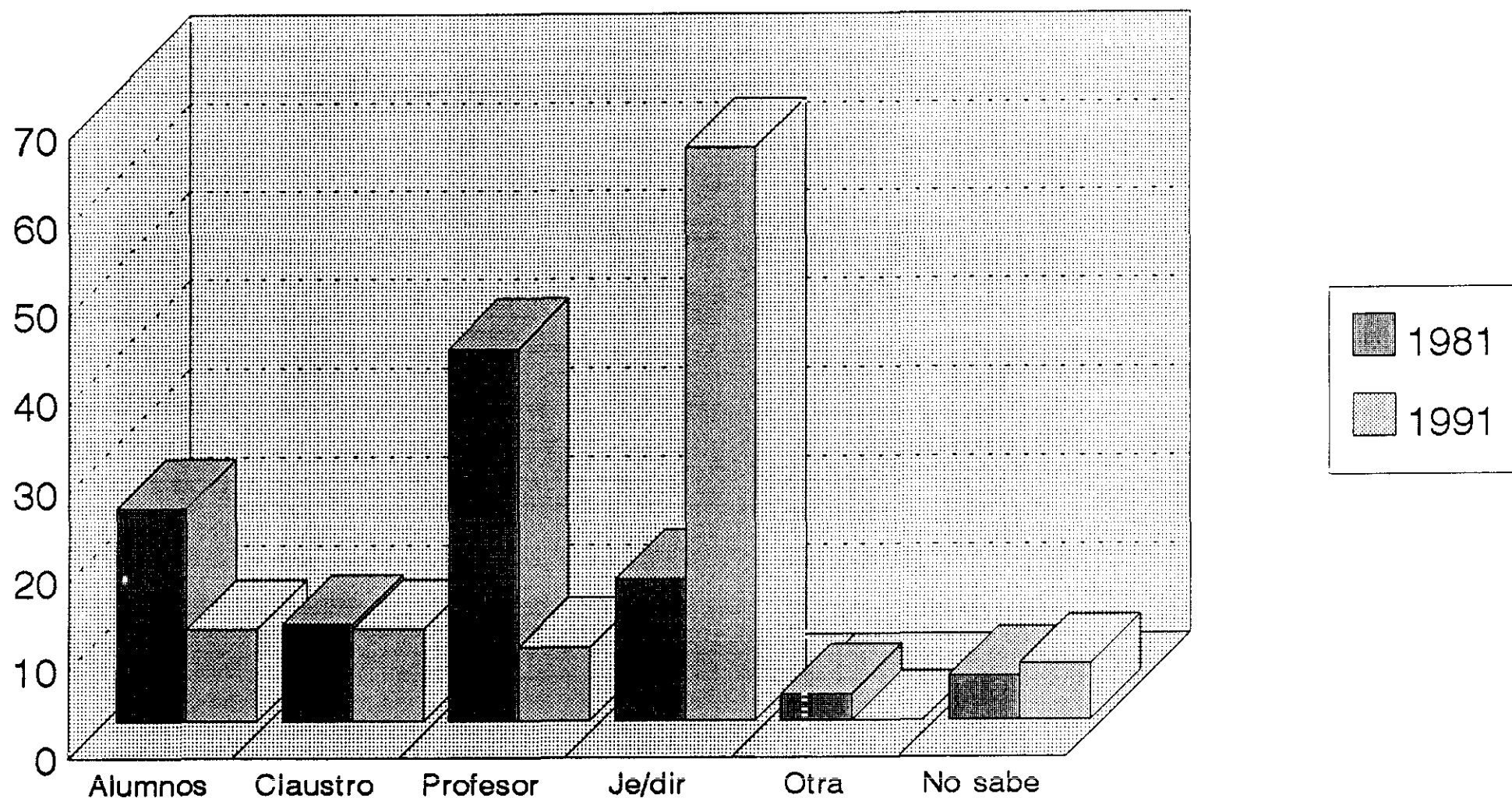


GRAFICO XIX

Públicos.

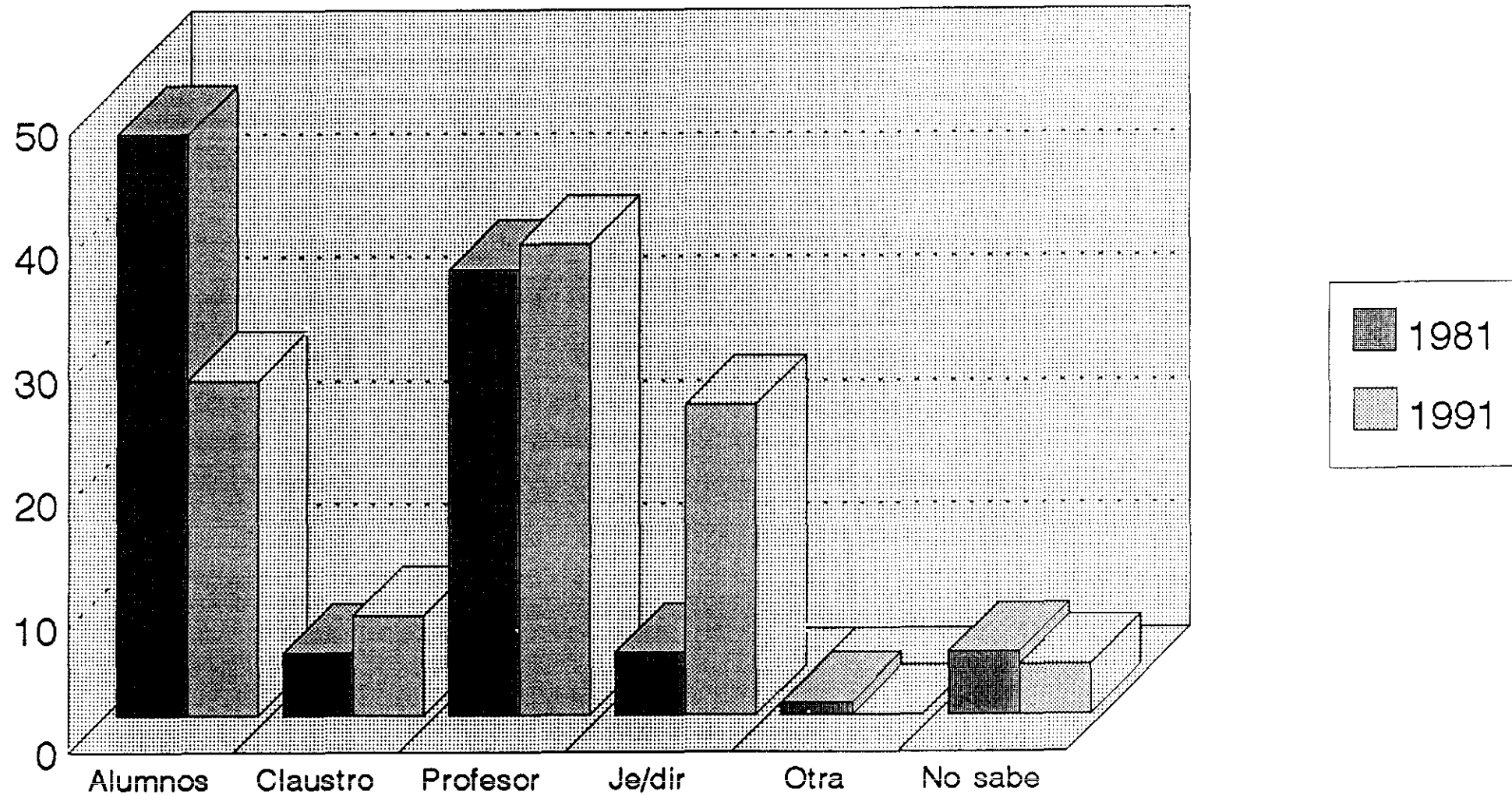


GRAFICO XX

Privados.

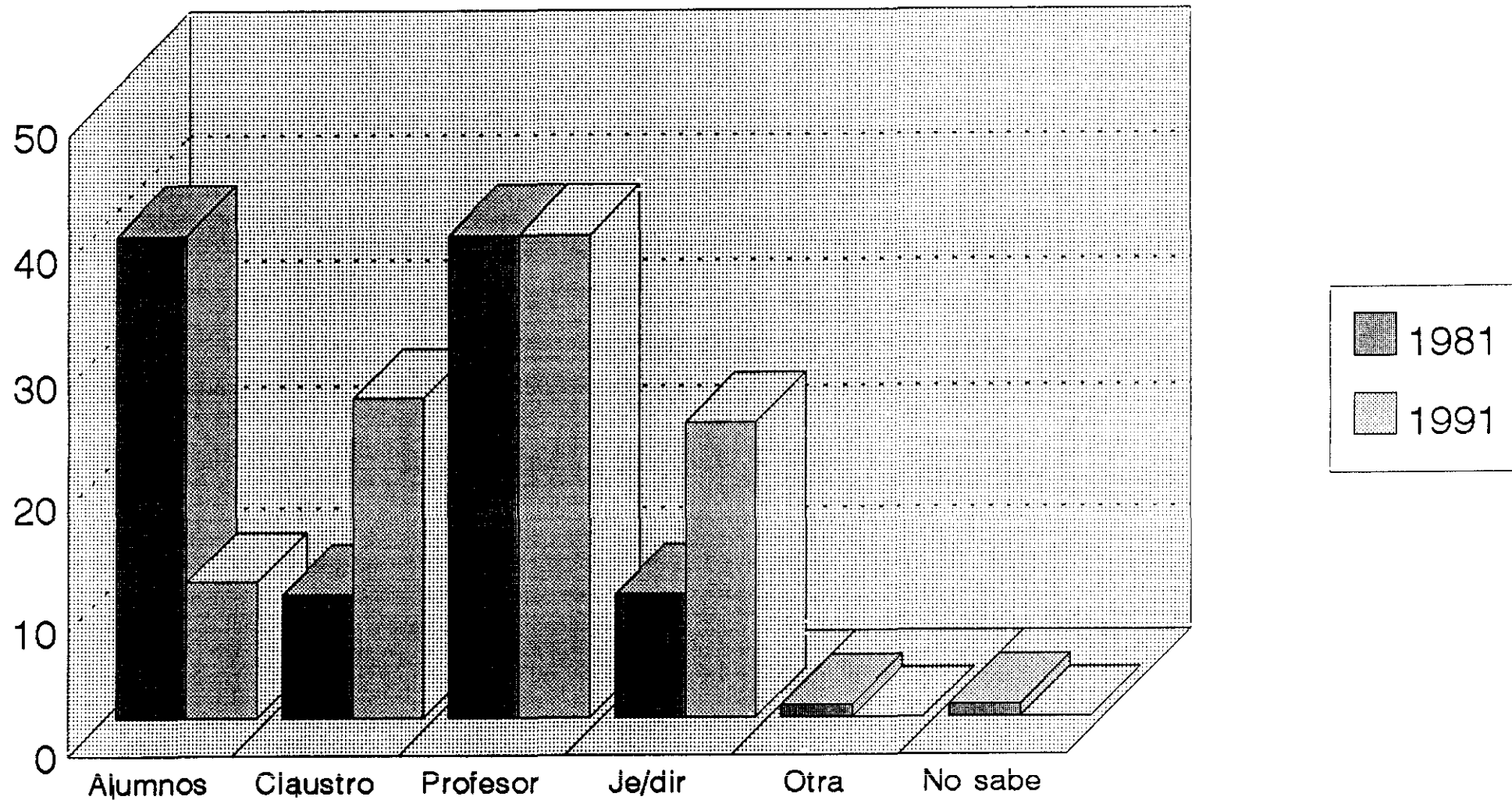


GRAFICO XXI

Mujeres.

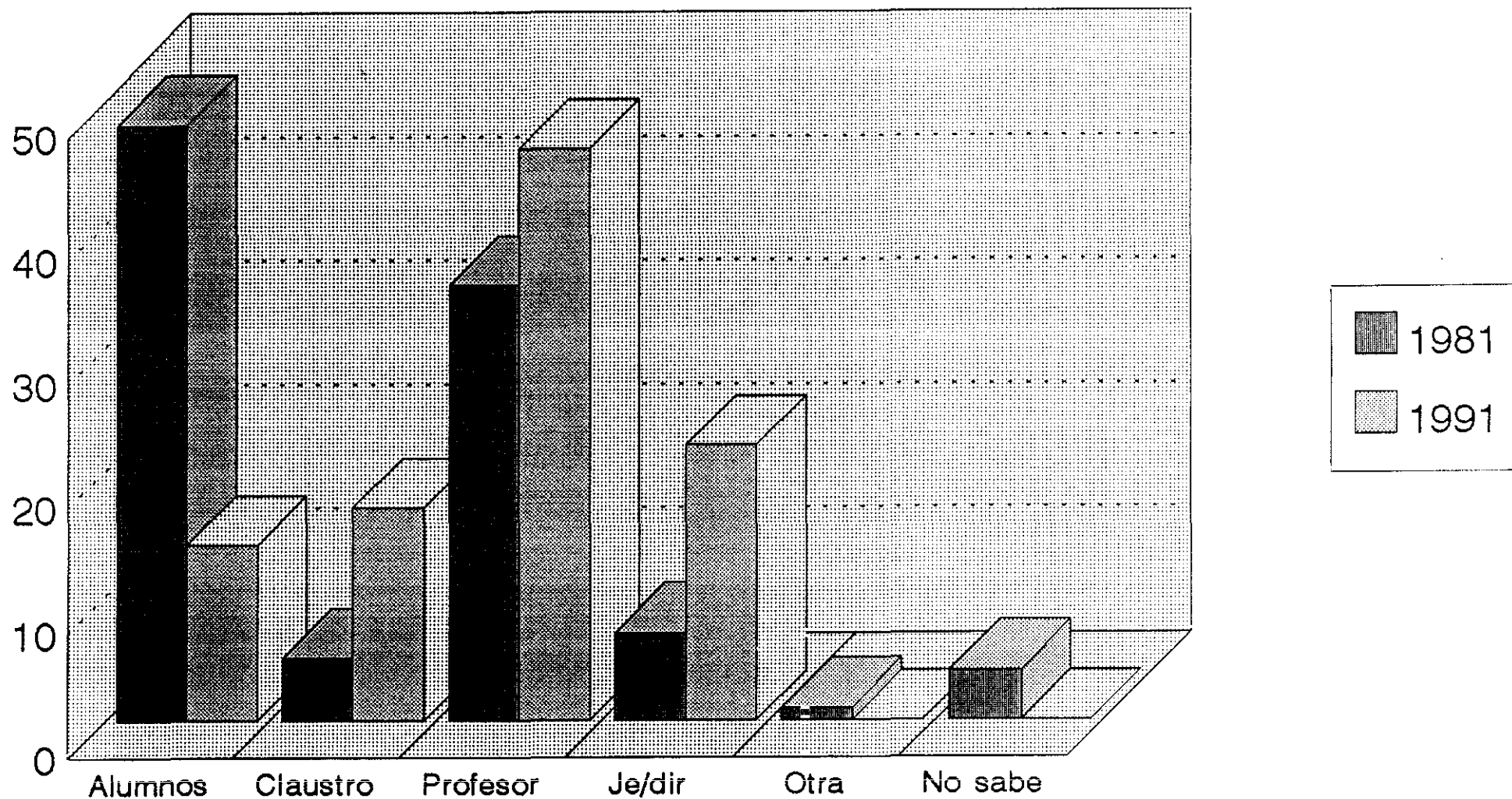


GRAFICO XXII

Hombres.

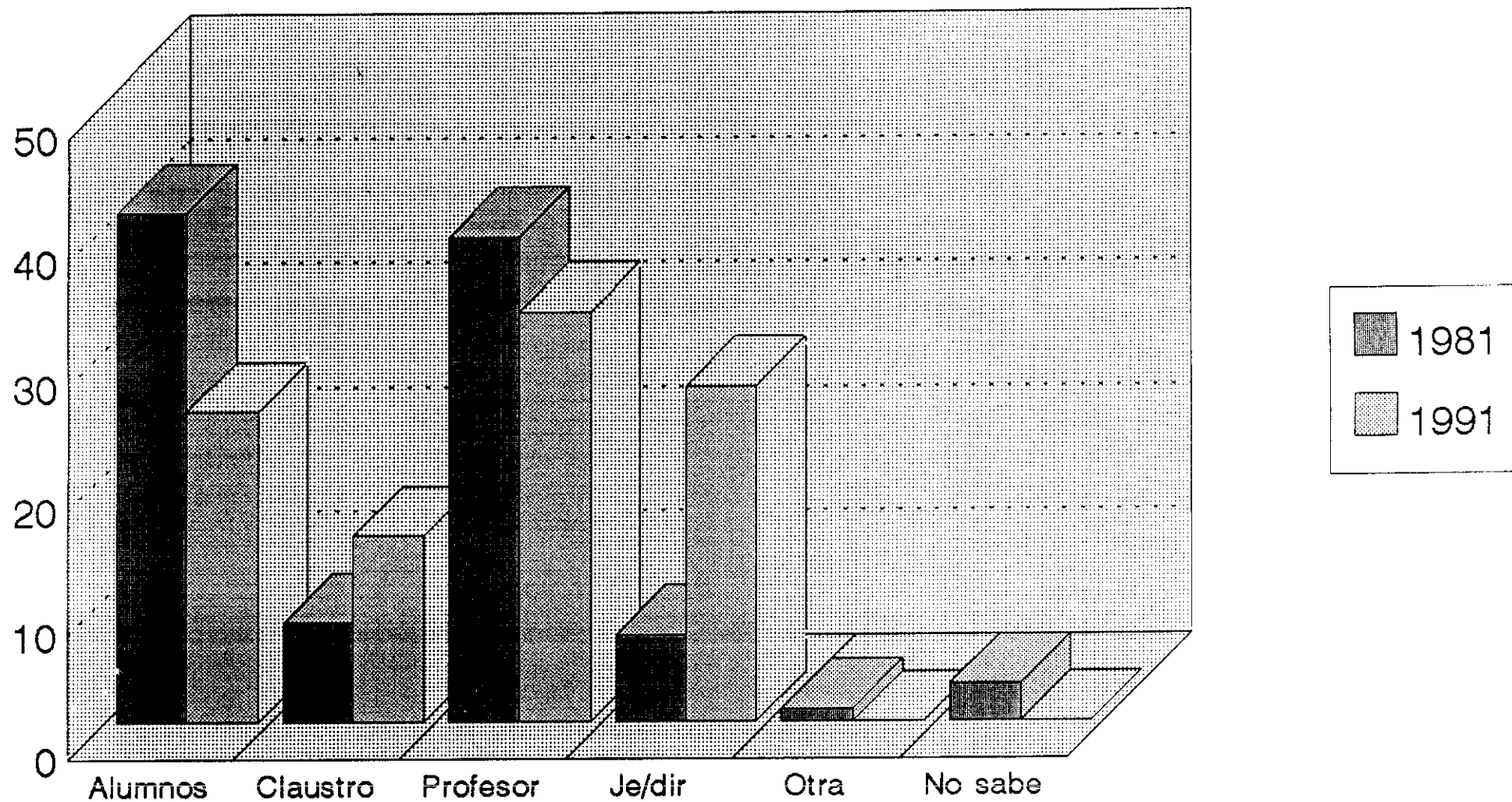


GRAFICO XXIII

Gráfico general comparando valores medios: EL TUTOR DEBE SER PROFESOR DEL GRUPO.

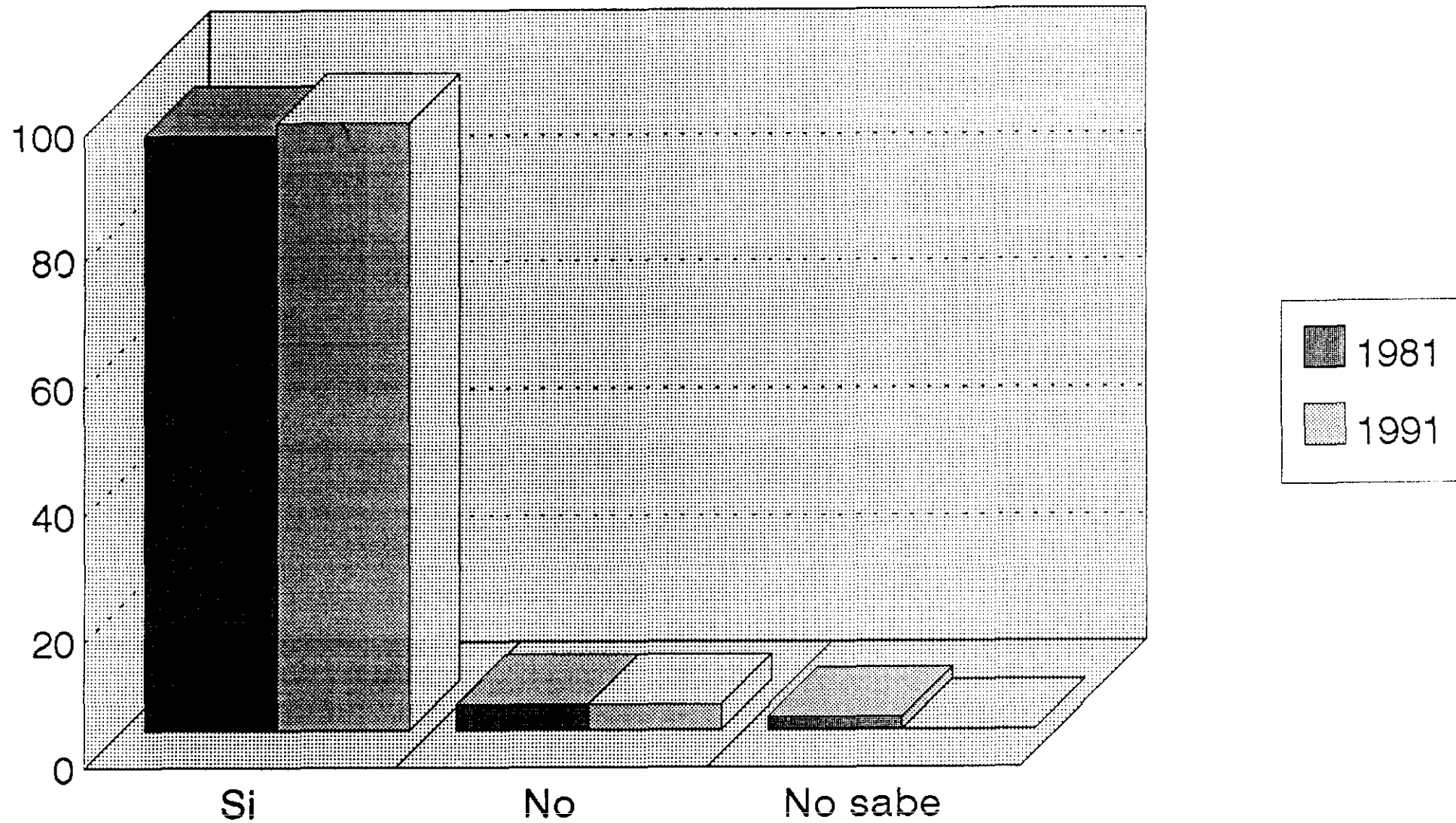


GRAFICO XXIV

Alumnos.

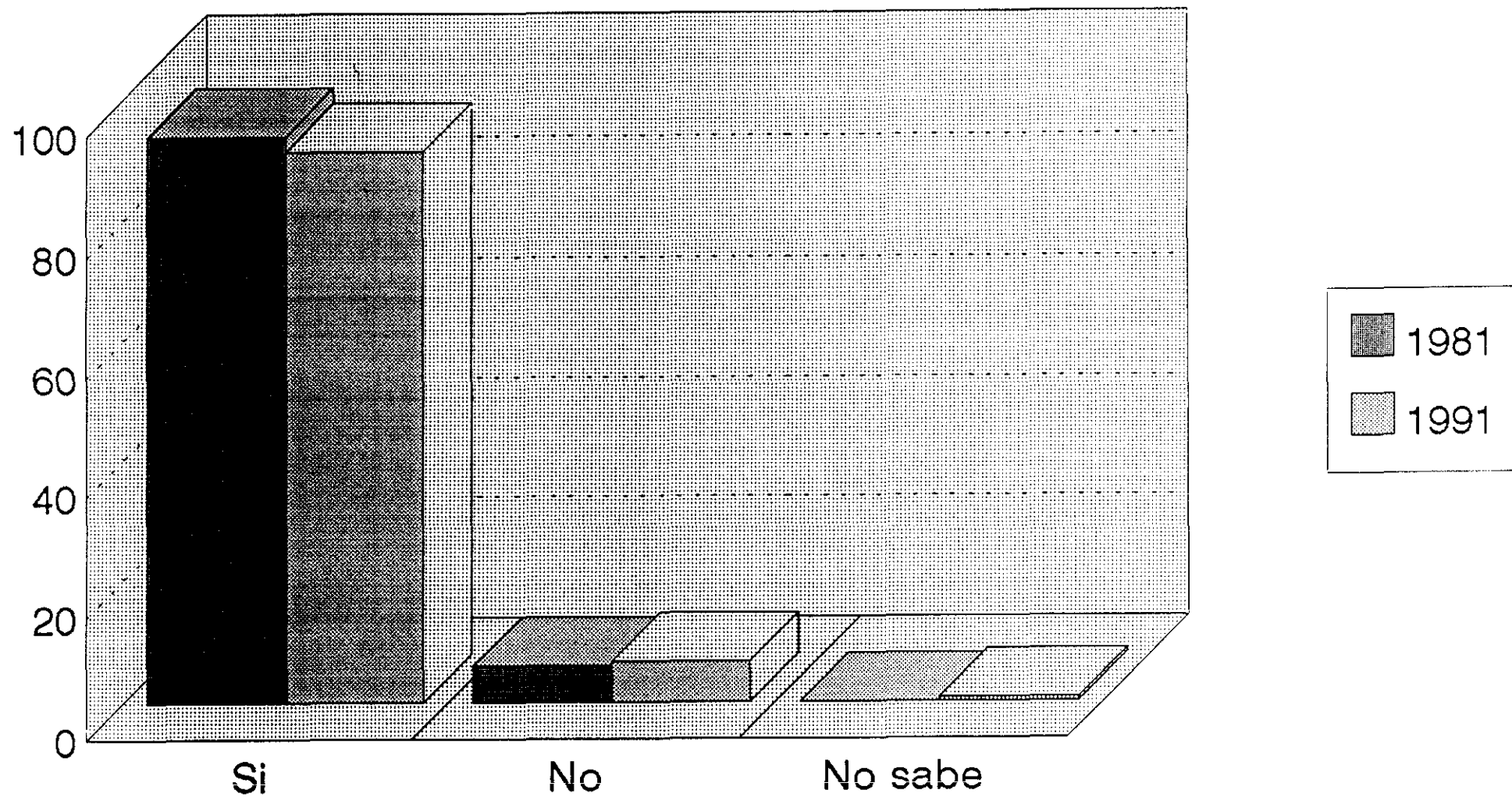


GRAFICO XXV

Padres.

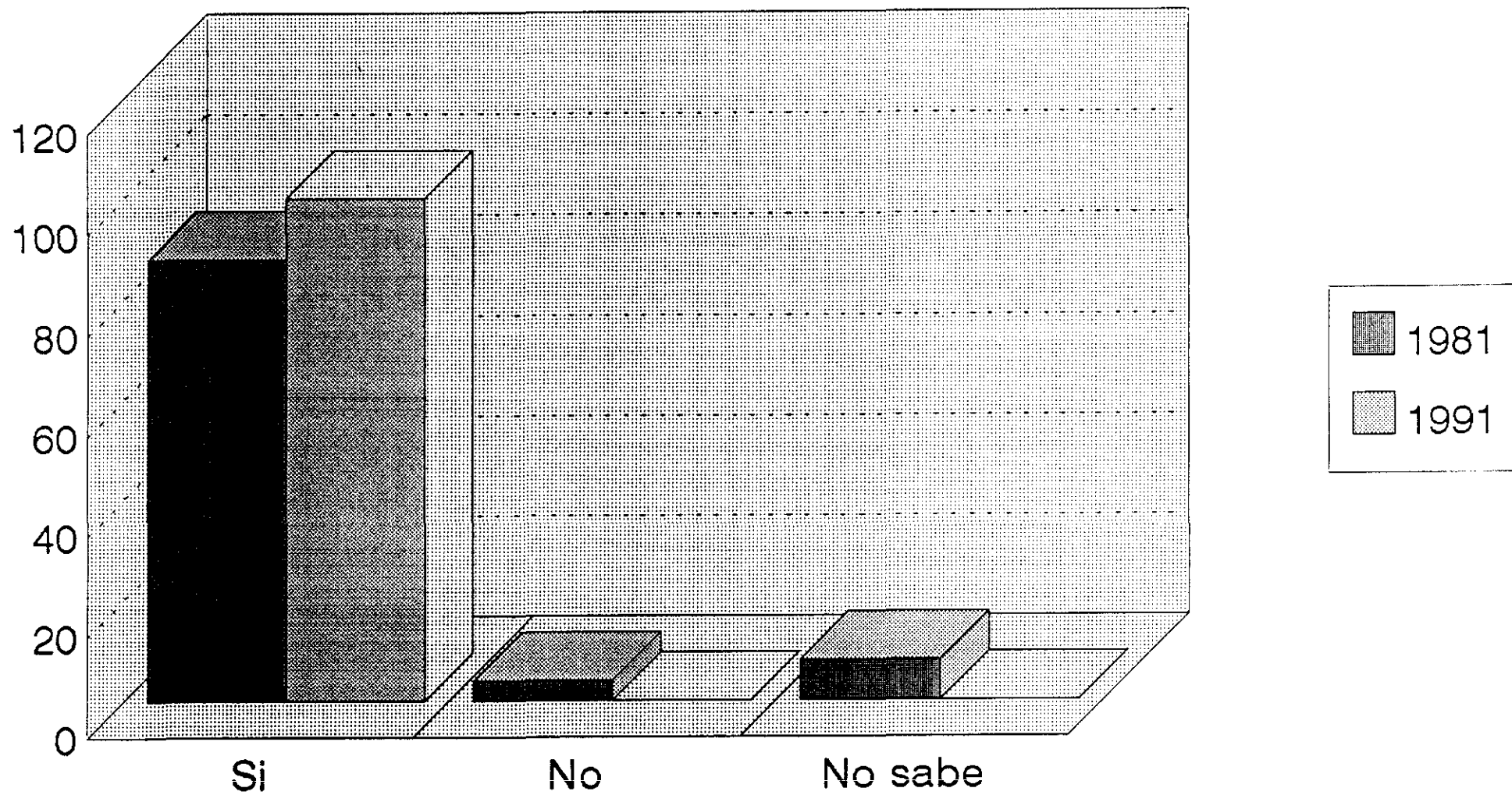


GRAFICO XXVI

Profesores.

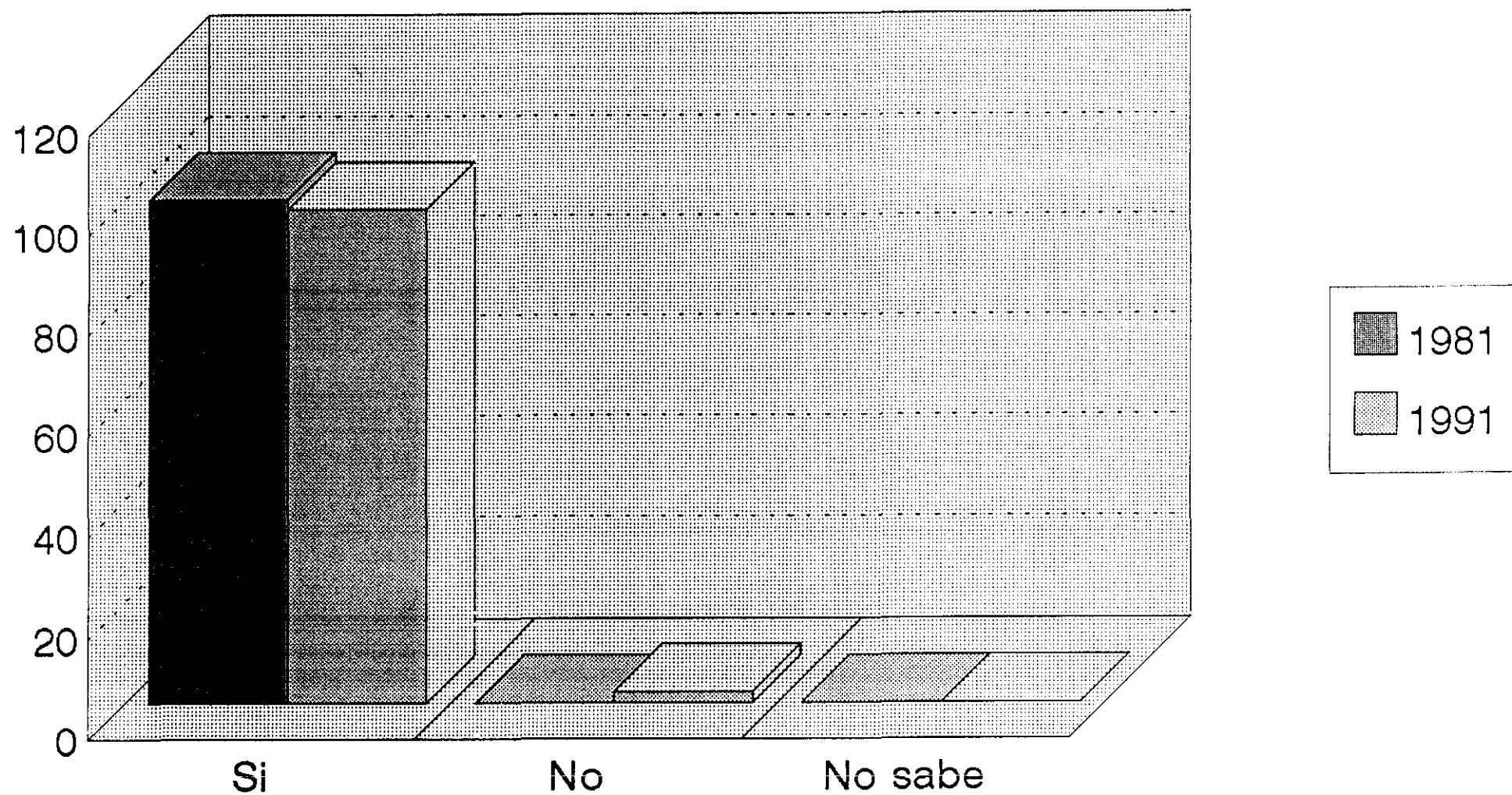


GRAFICO XXVII

Públicos.

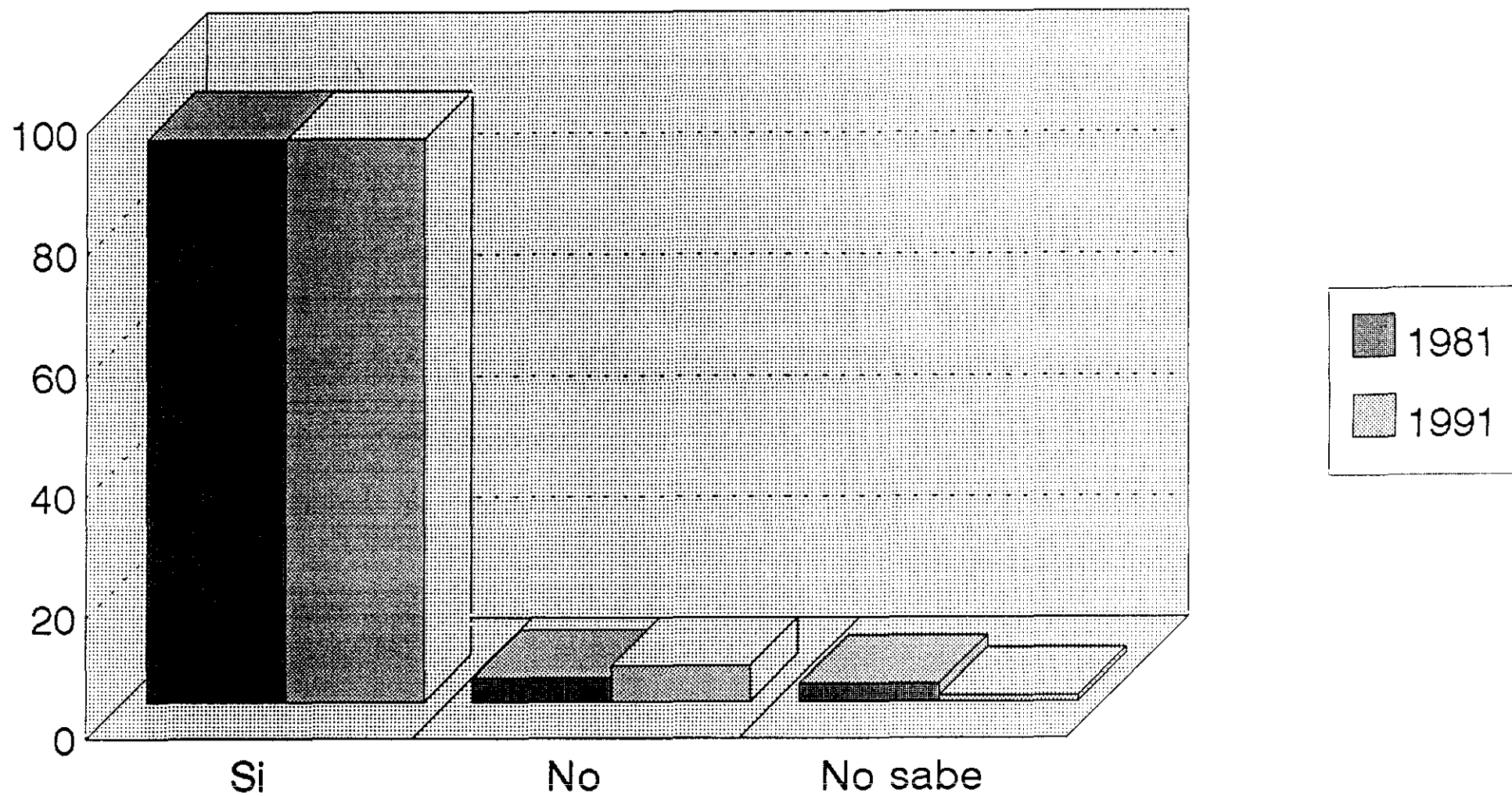


GRAFICO XXVIII

Privados.

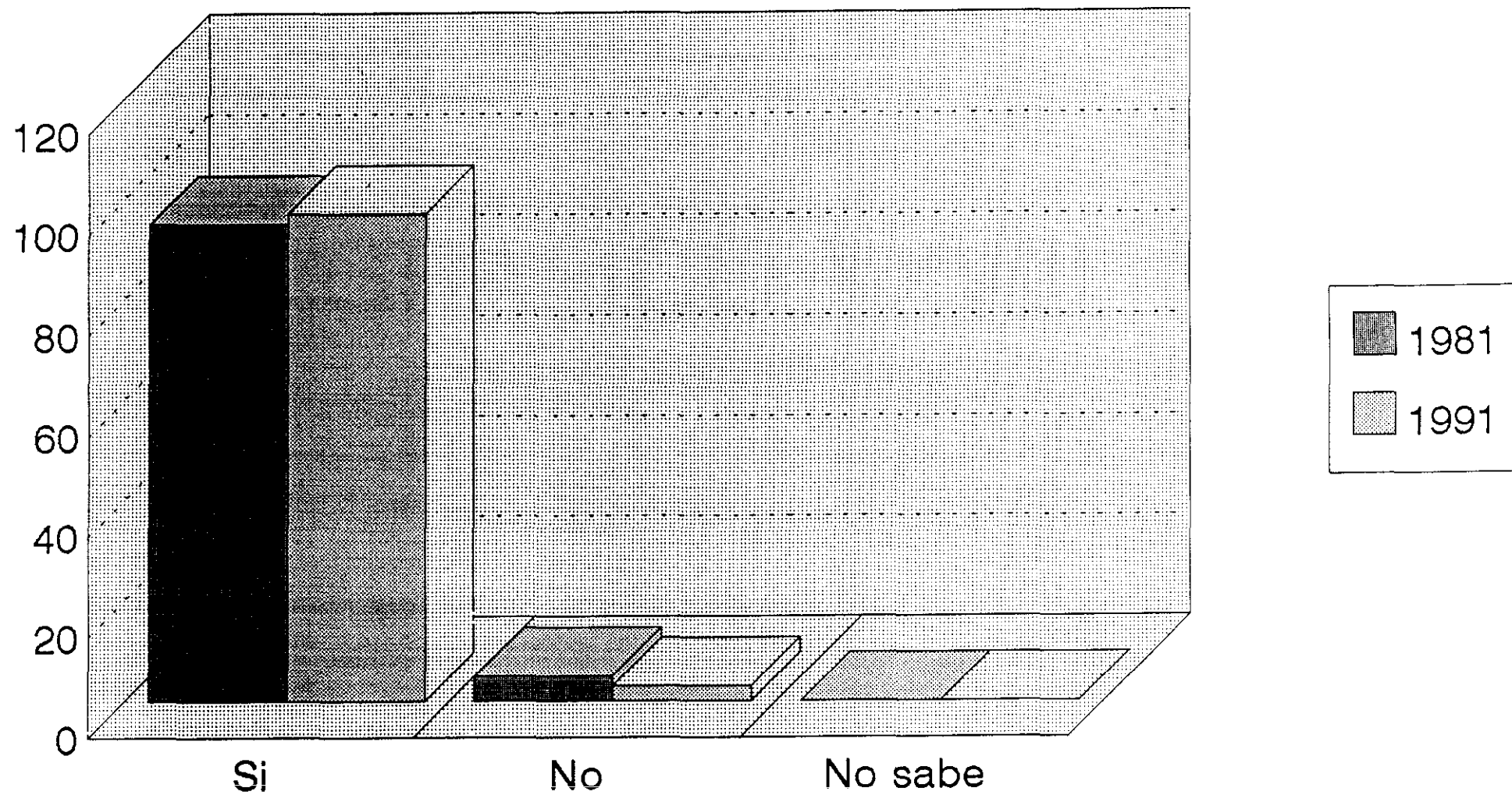


GRAFICO XXIX

Mujeres.

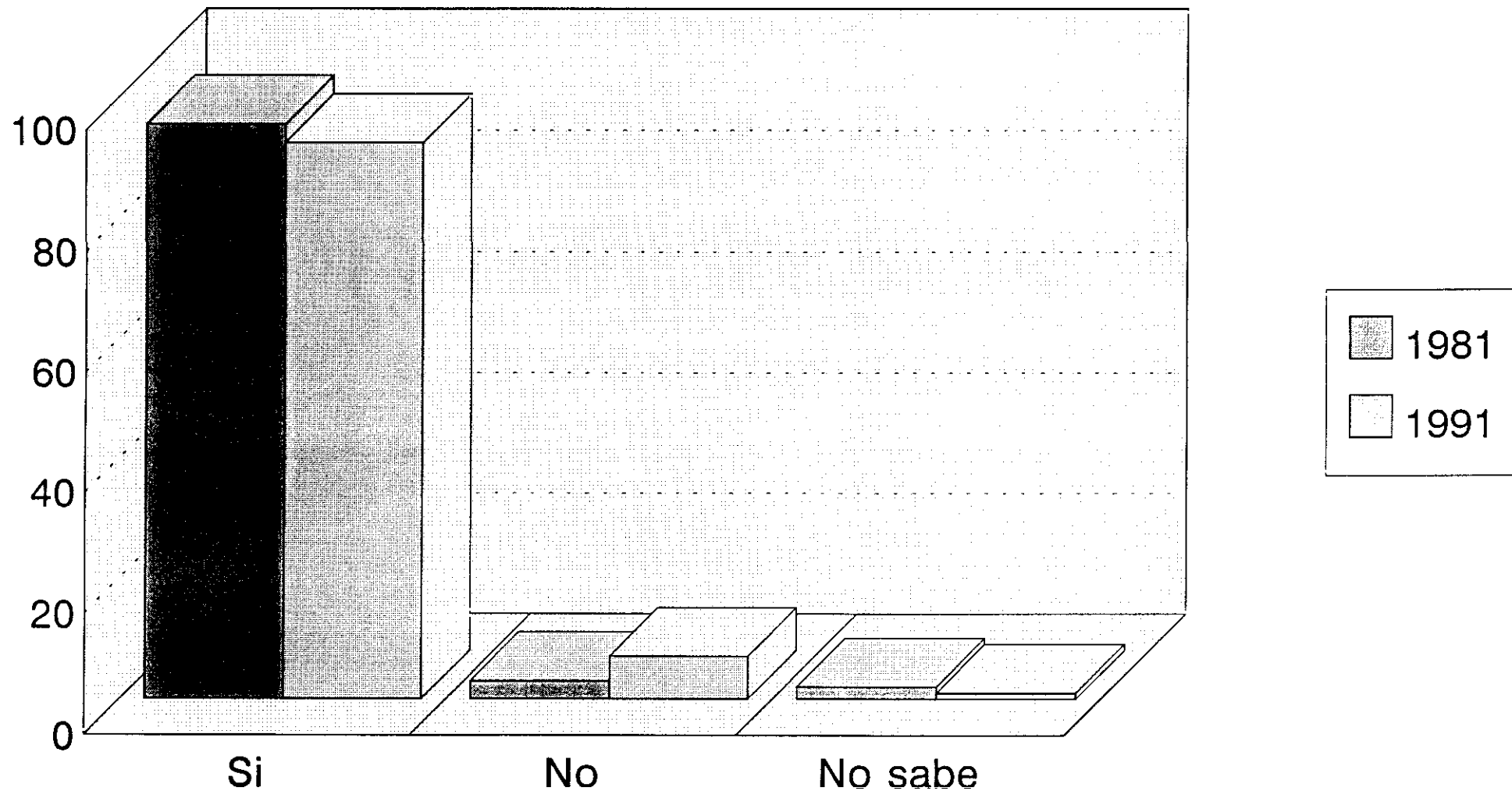


GRAFICO XXX

Hombres.

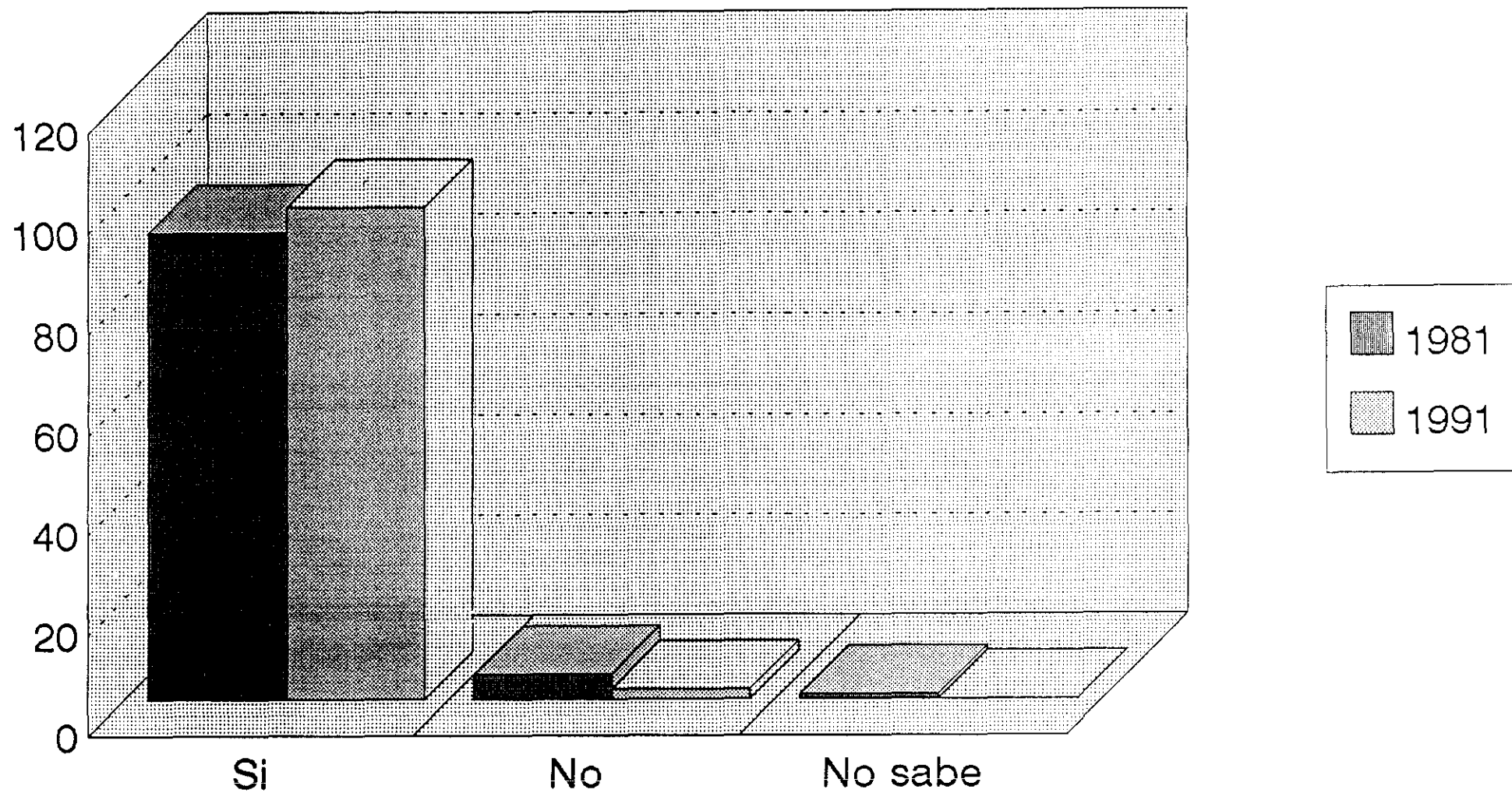


GRAFICO XXXI

Gráfico general valores medios: TAREAS DEL TUTOR.

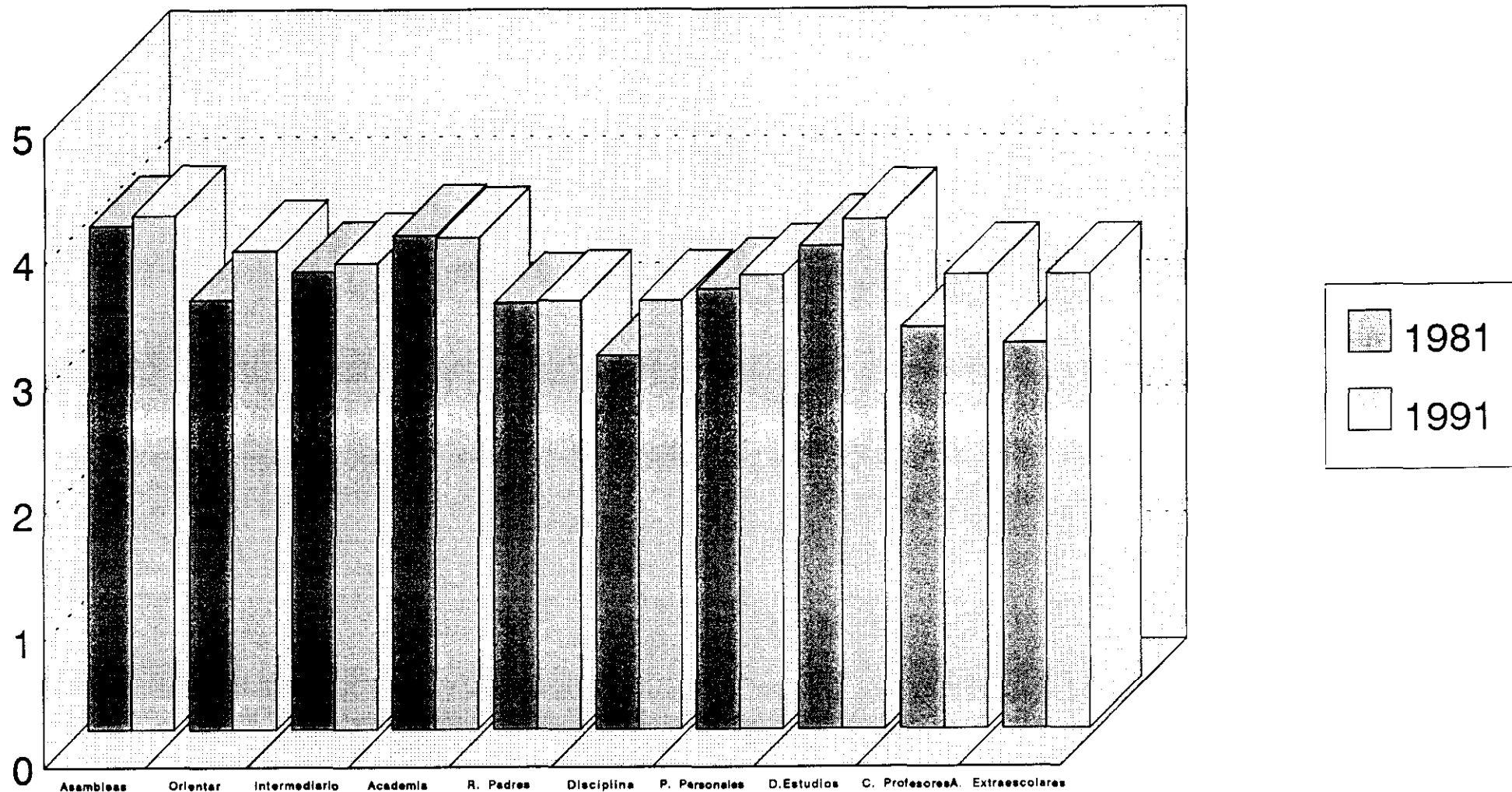


GRAFICO XXXII

Gráfico comparativo por estamentos y media en 1981.

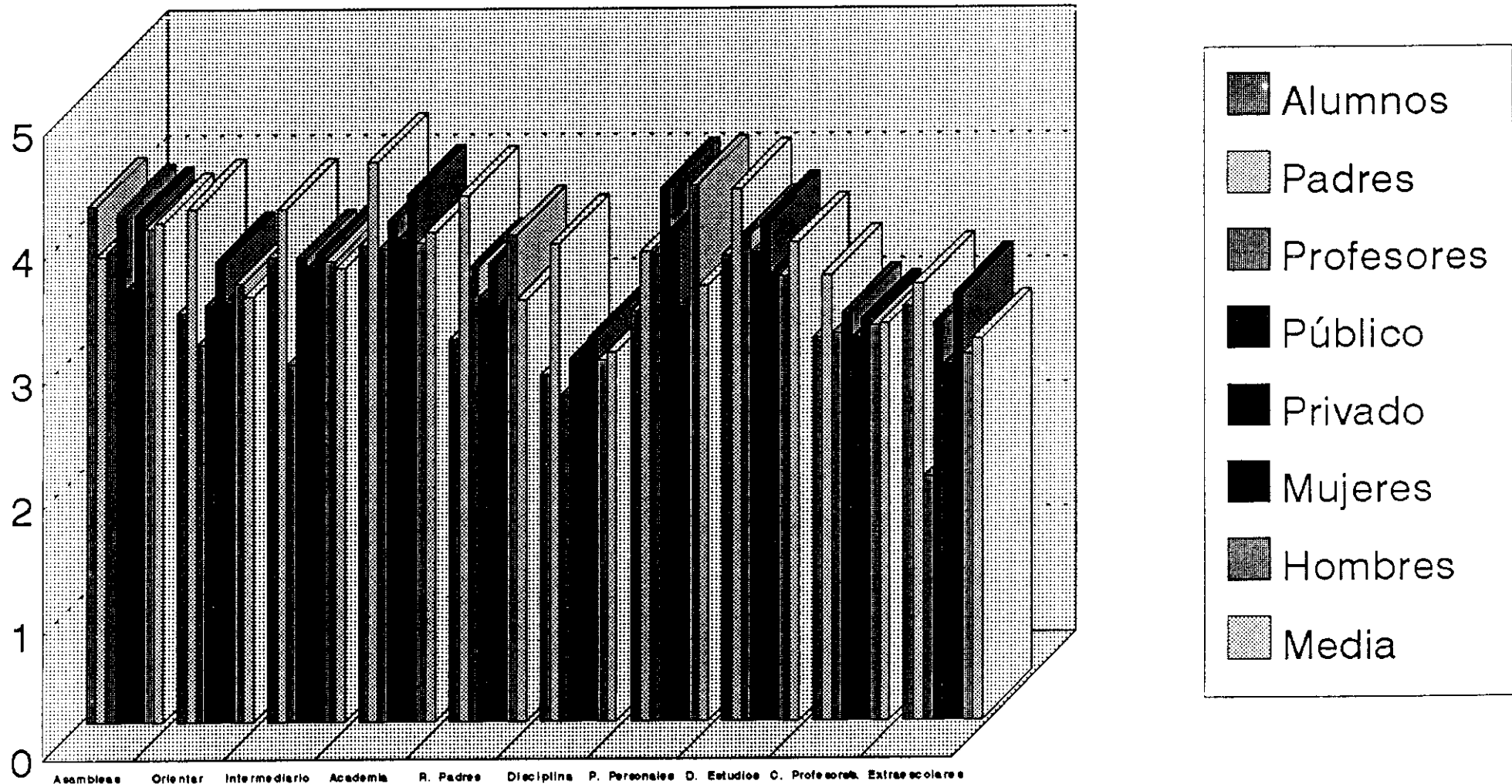


GRAFICO XXXIII

Gráfico comparativo por estamentos y media en 1991.

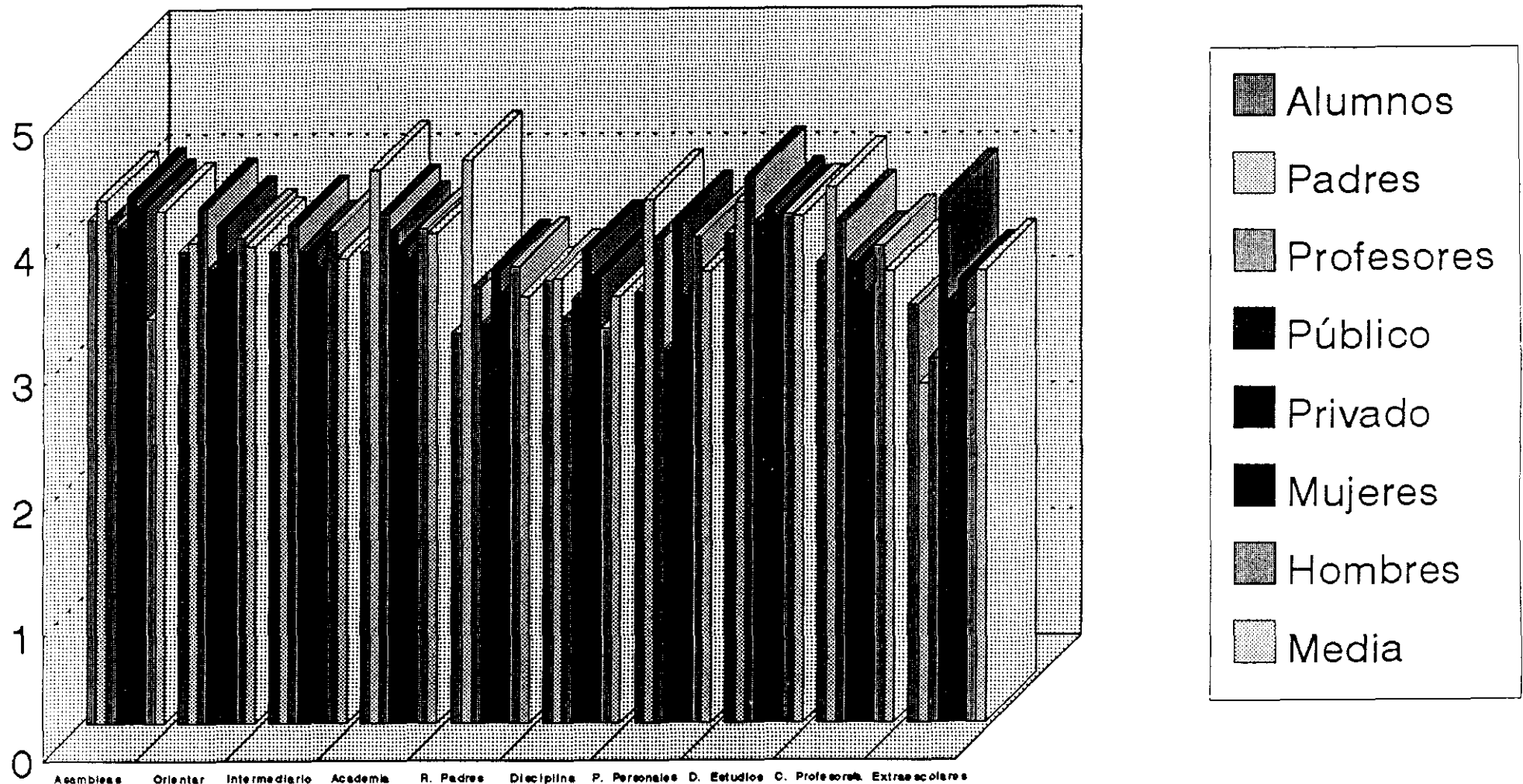


GRAFICO XXXIV

Alumnos.

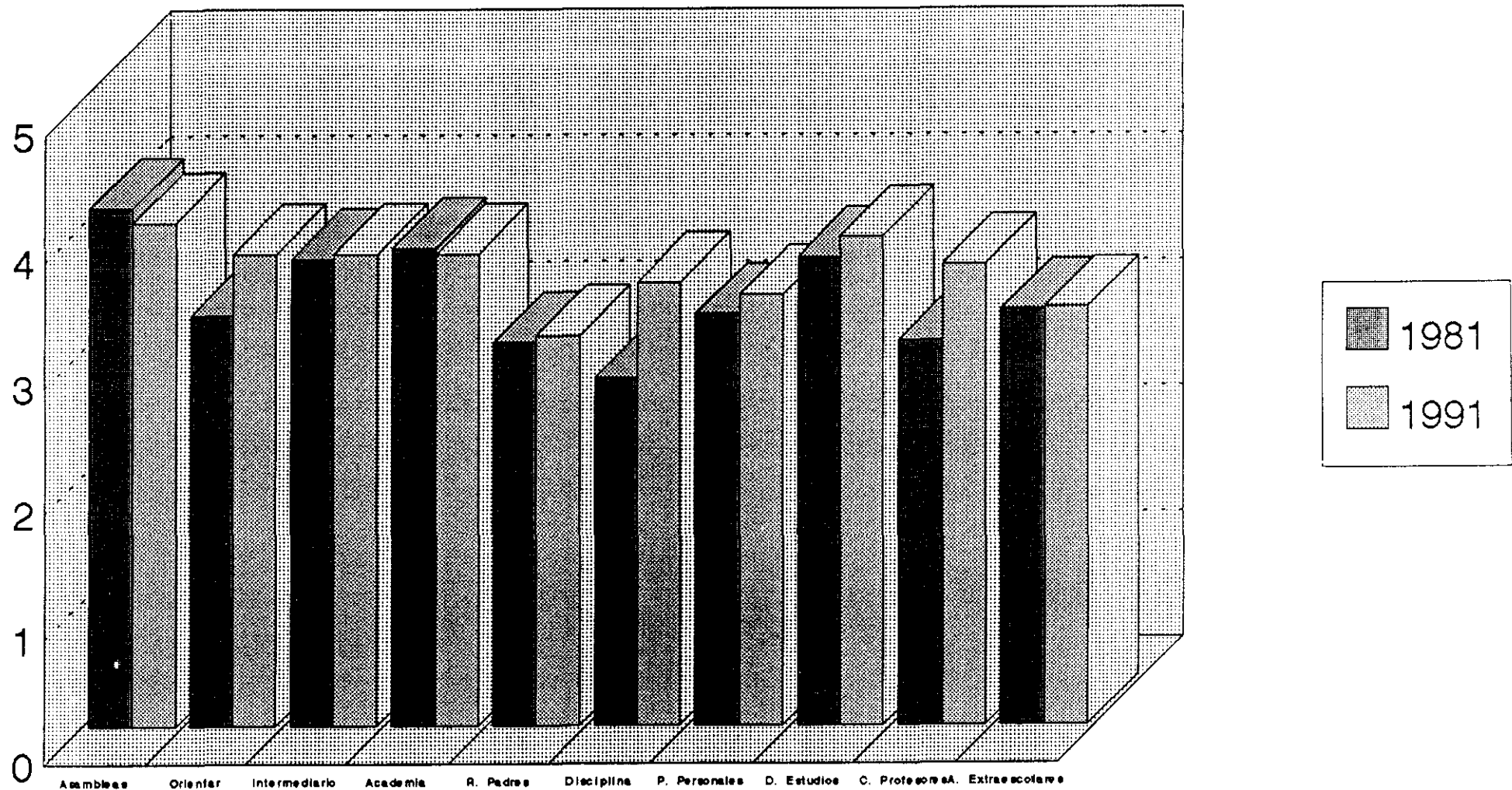


GRAFICO XXXV

Padres.

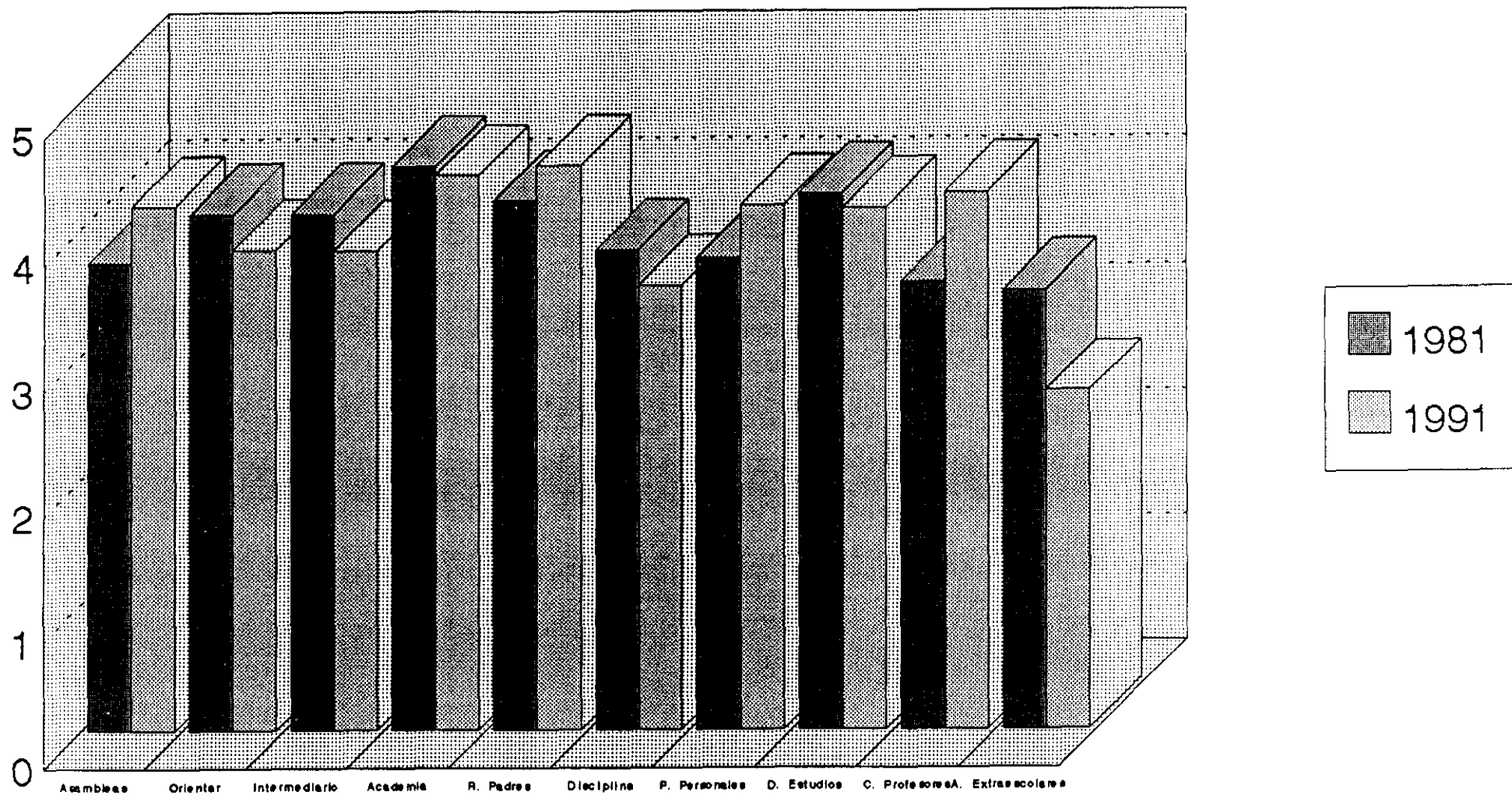


GRAFICO XXXVI

Profesores.

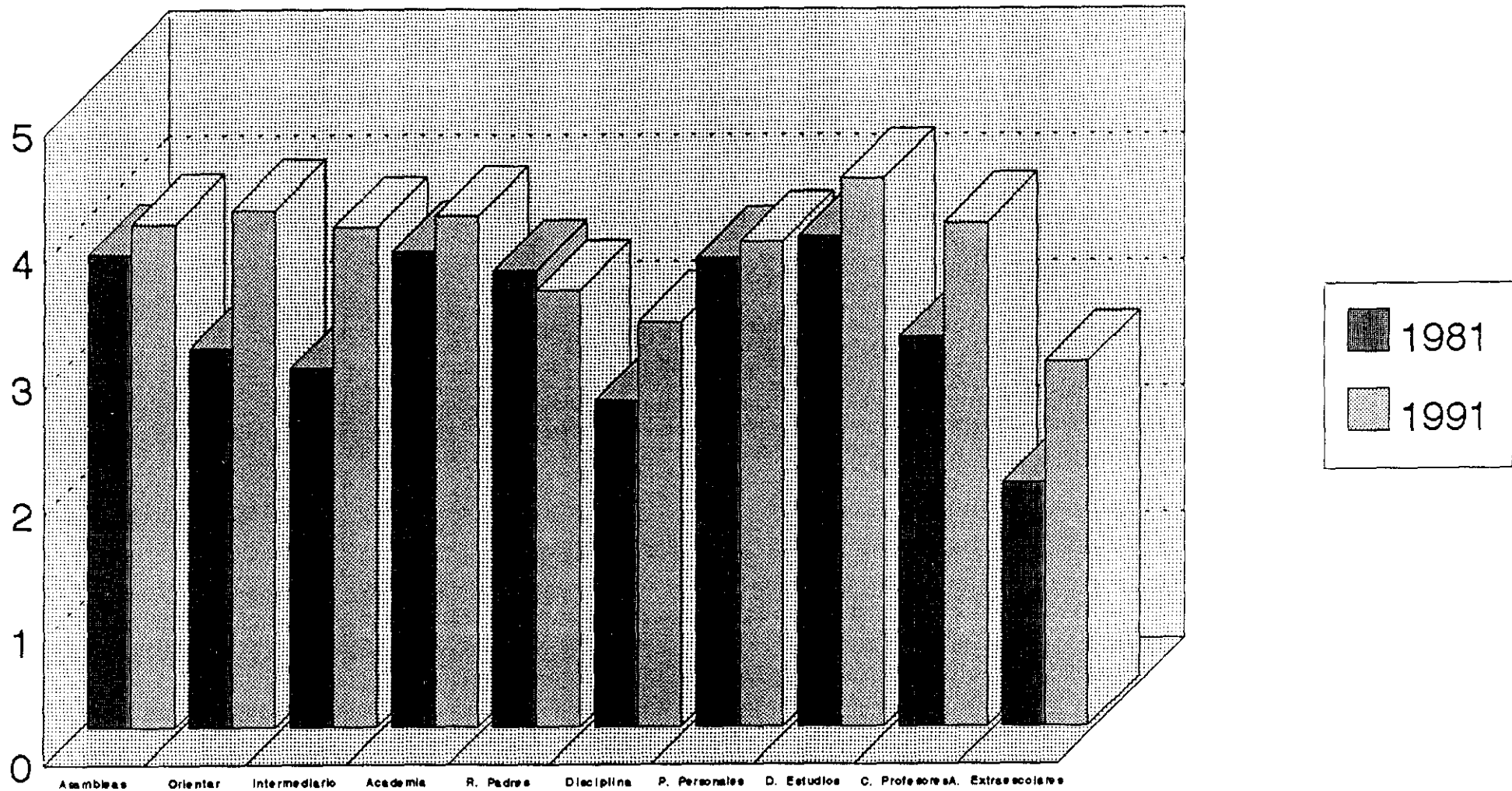


GRAFICO XXXVII

Público.

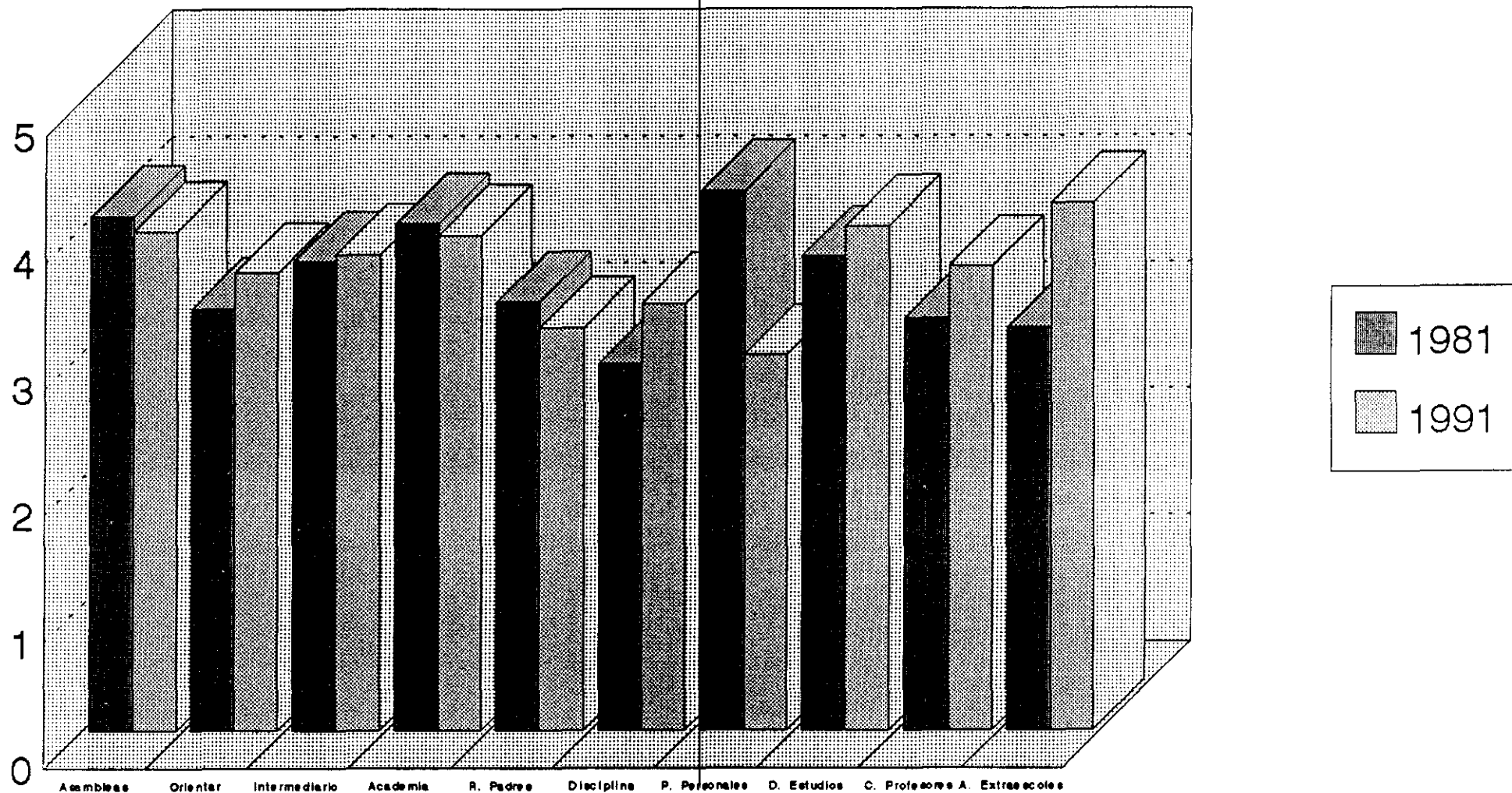


GRAFICO XXXVIII

Privado.

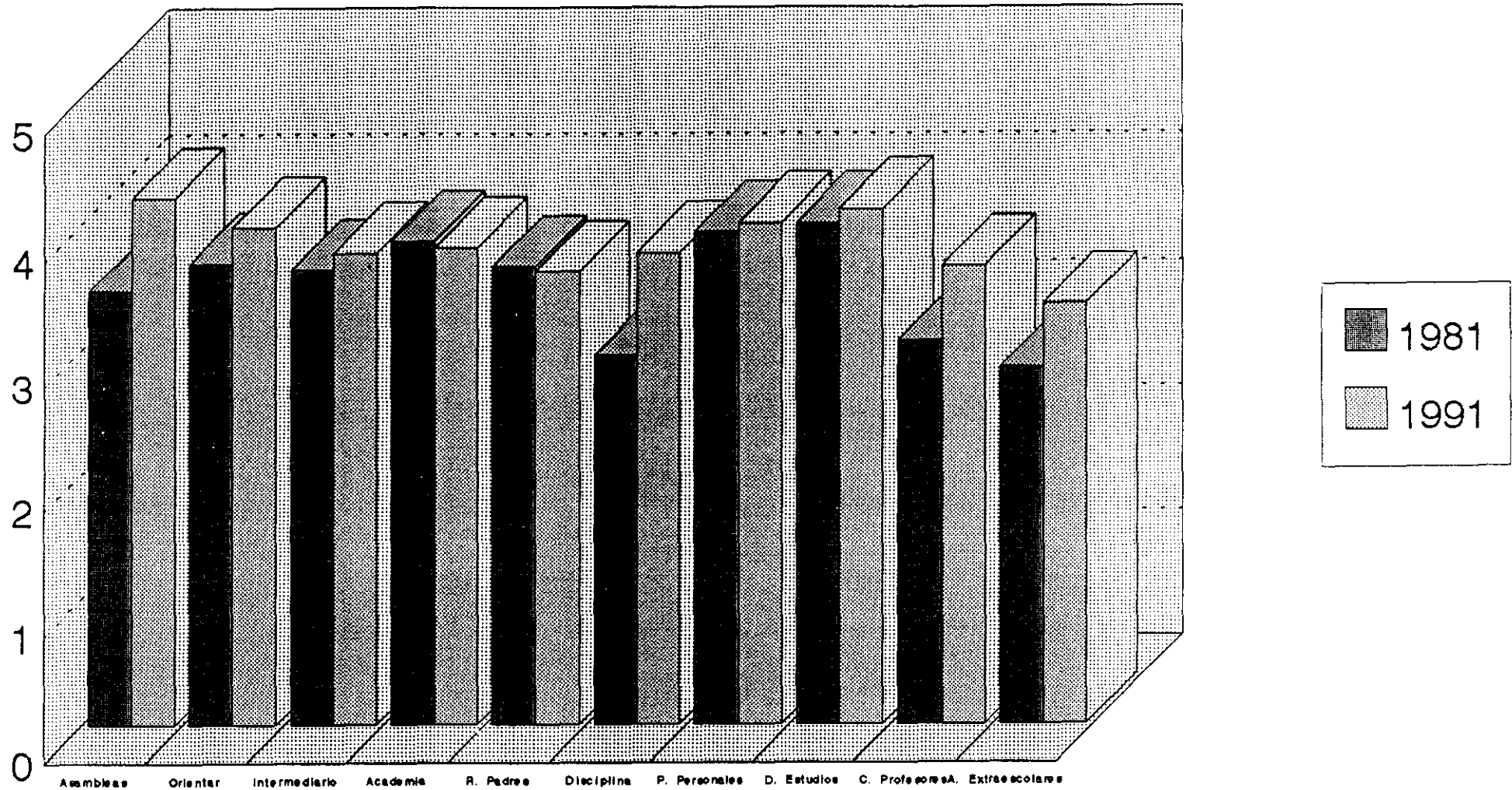


GRAFICO XXXIX

Mujeres.

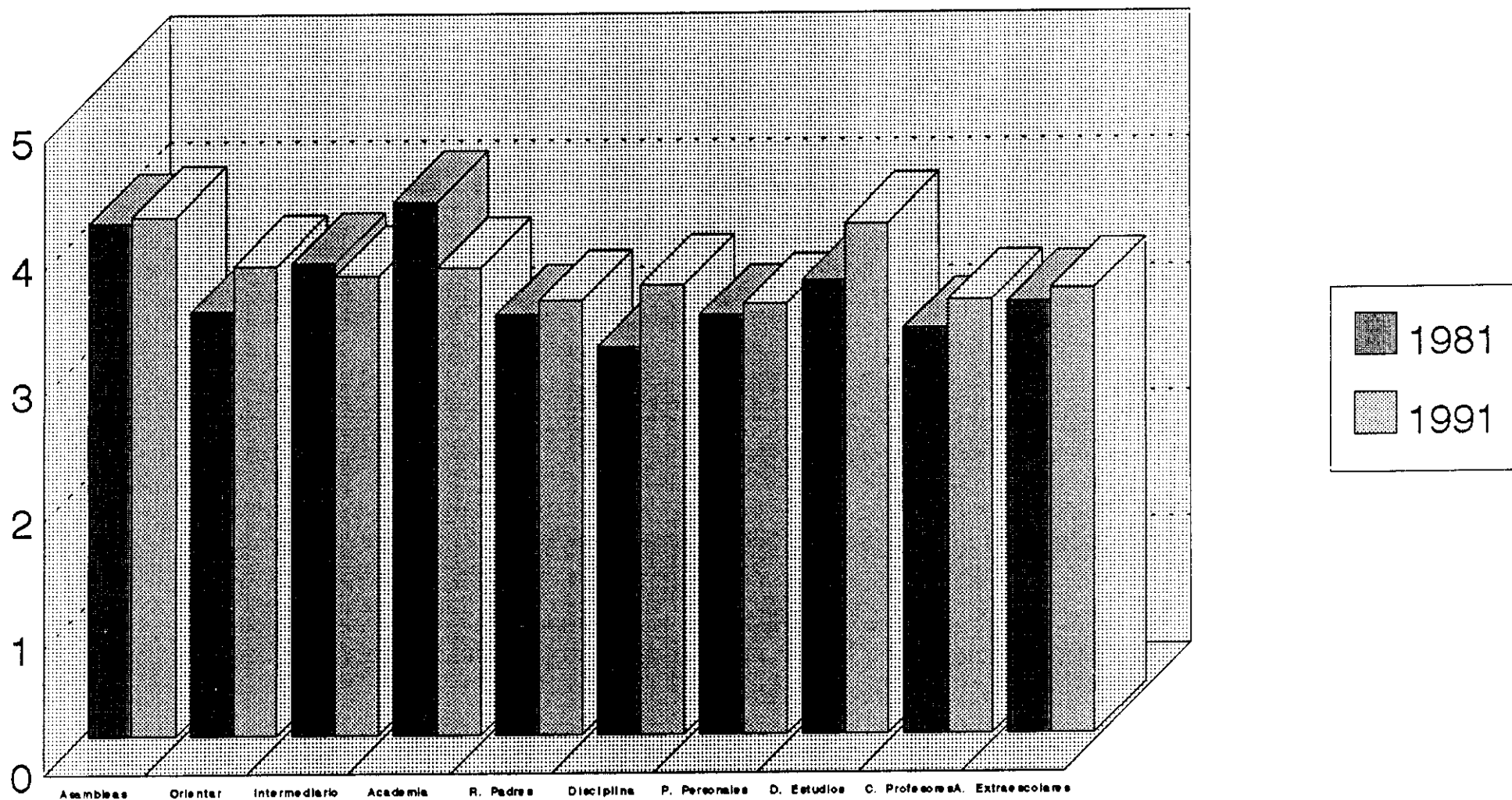


GRAFICO XL

Hombres.

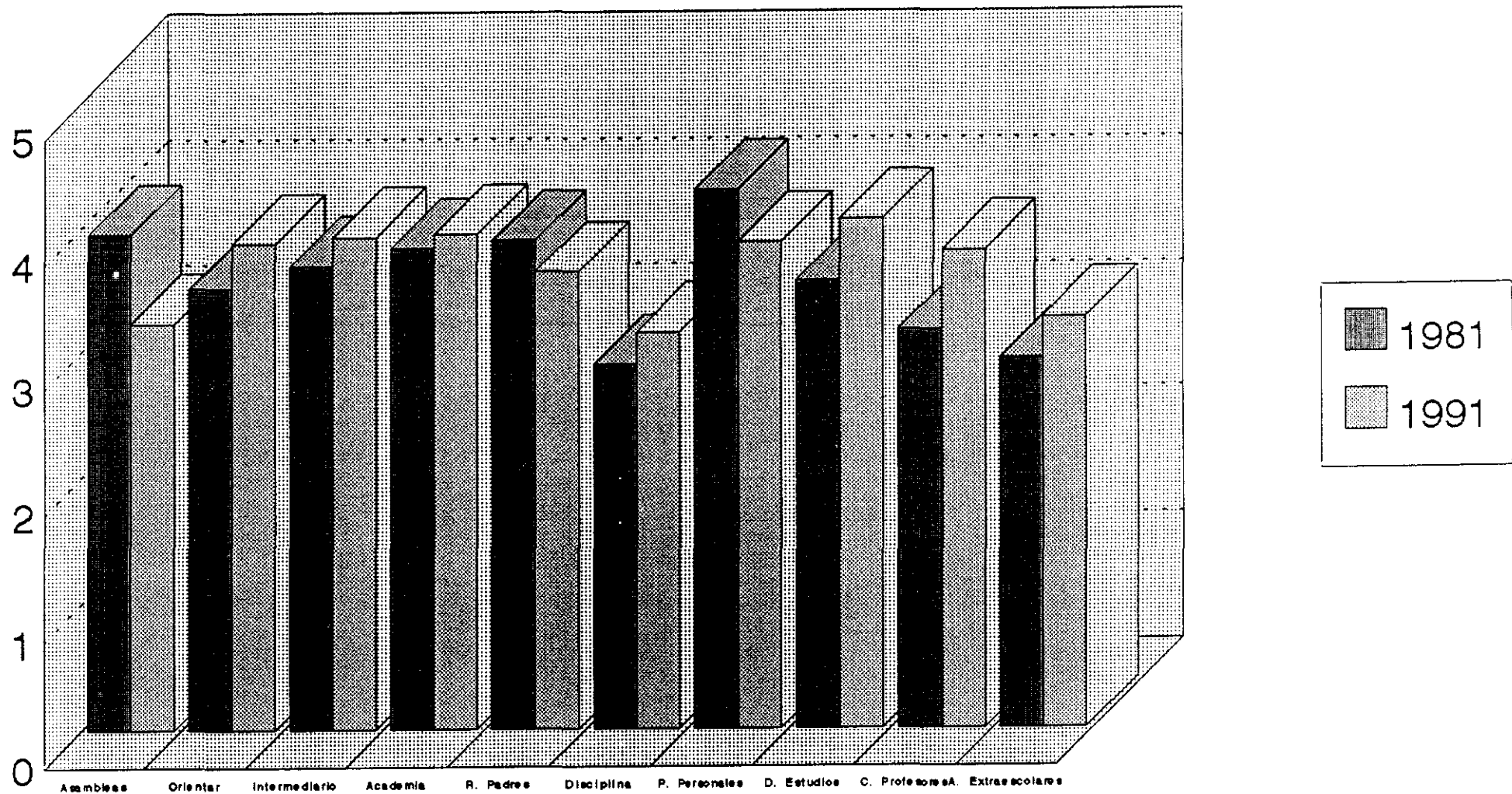


GRAFICO XLI

Alumnos.

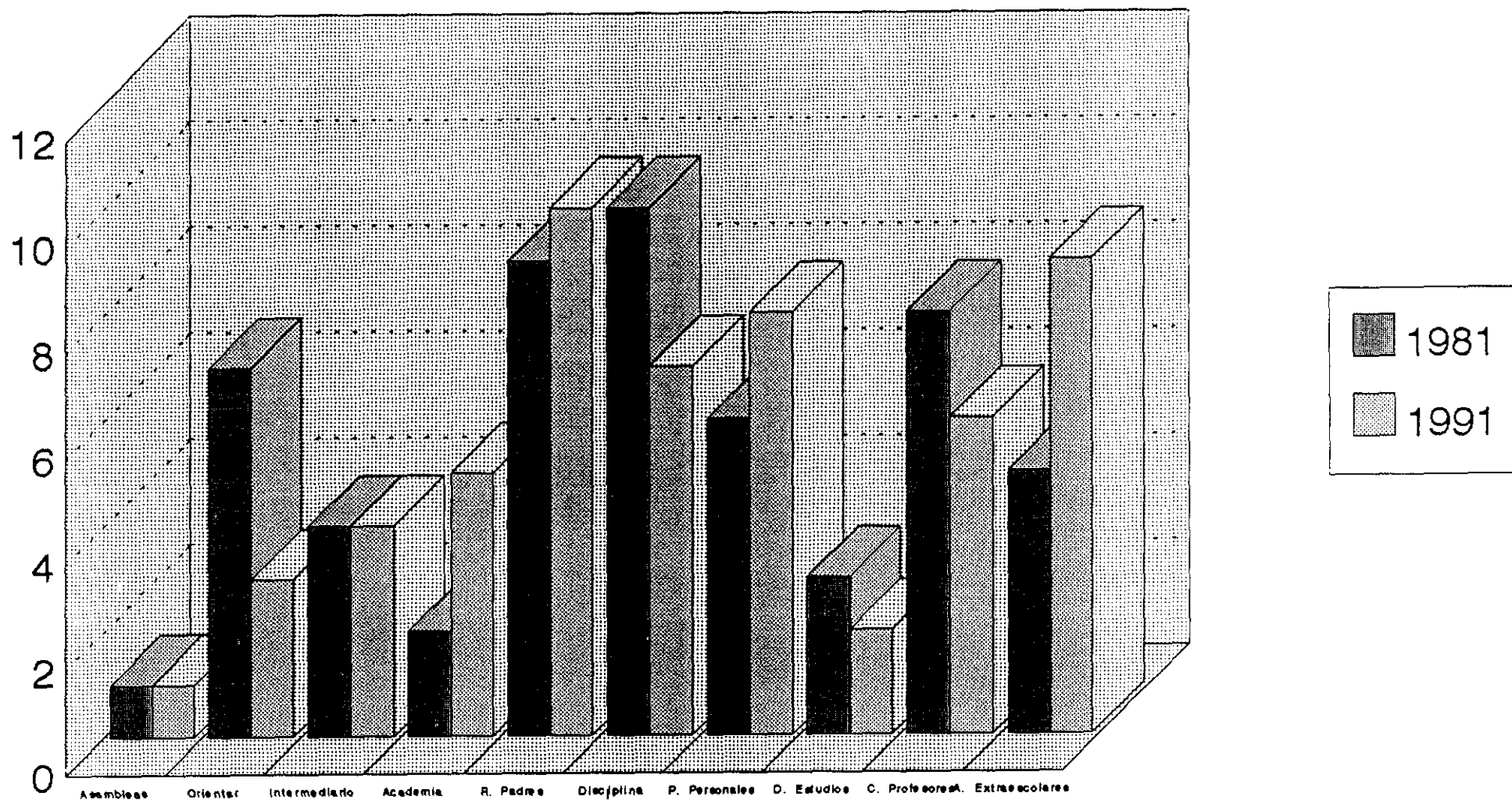


GRAFICO XLII

Padres.

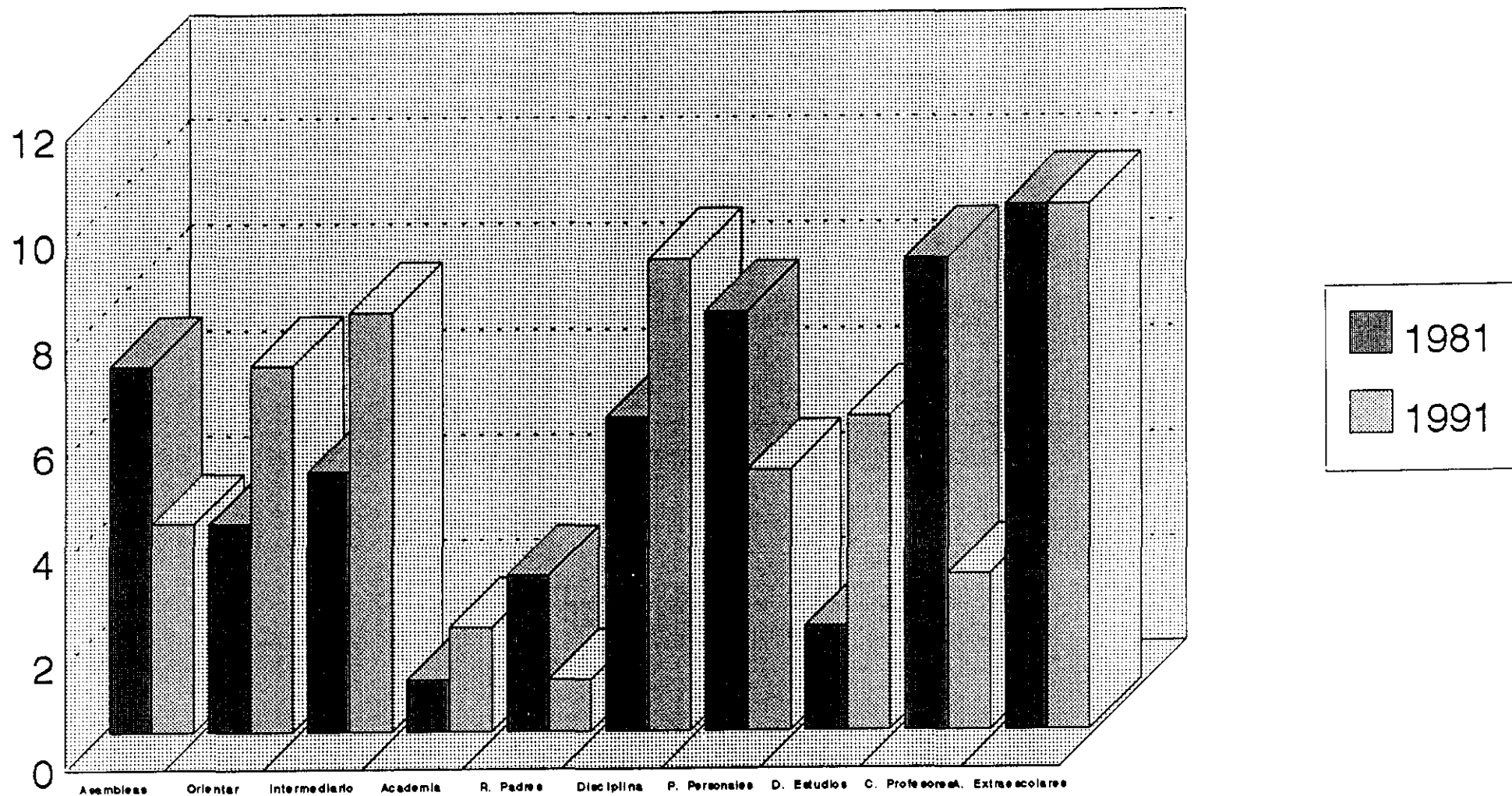


GRAFICO XLIII

Profesores.

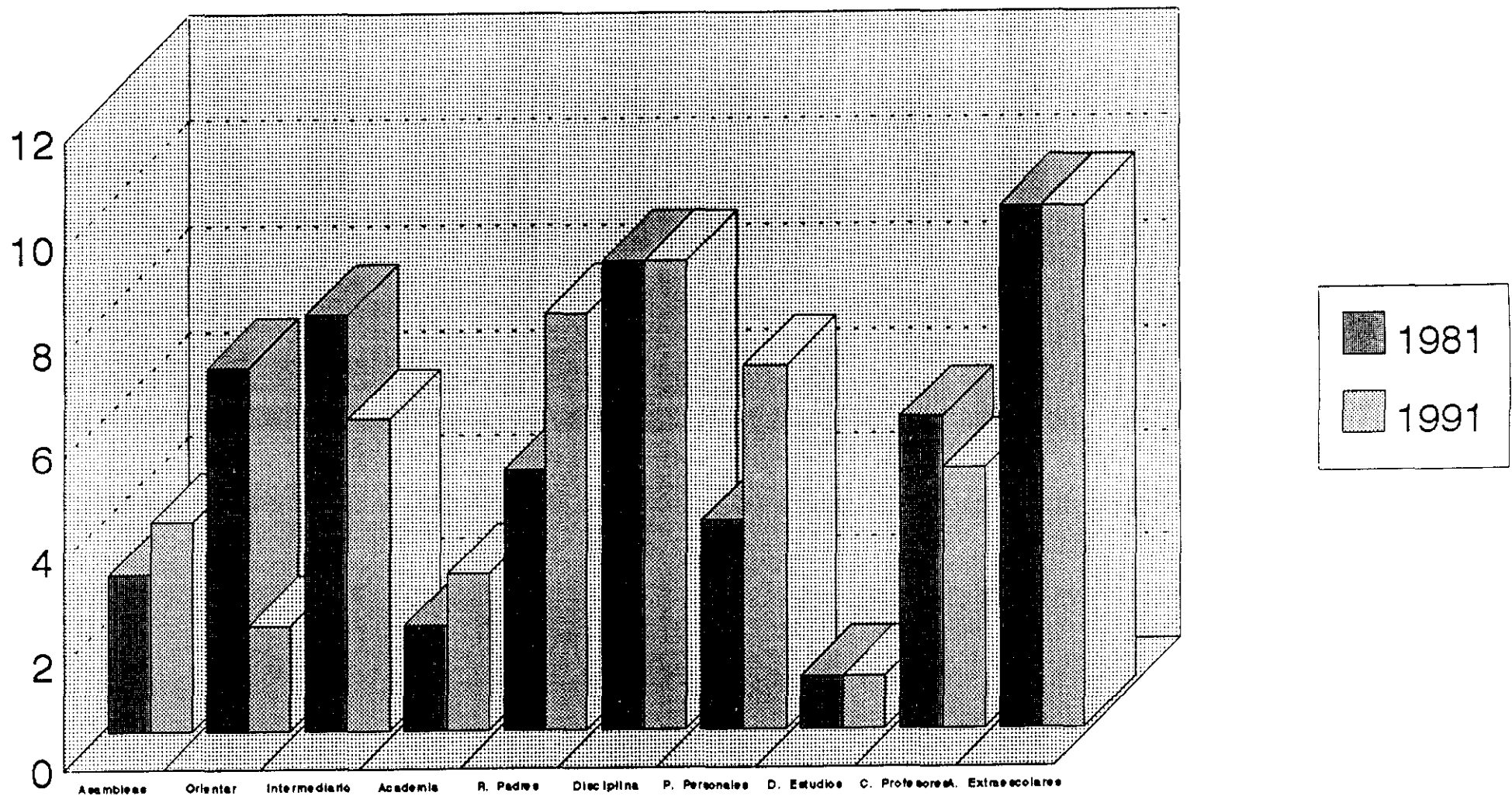


GRAFICO XLIV

Público.

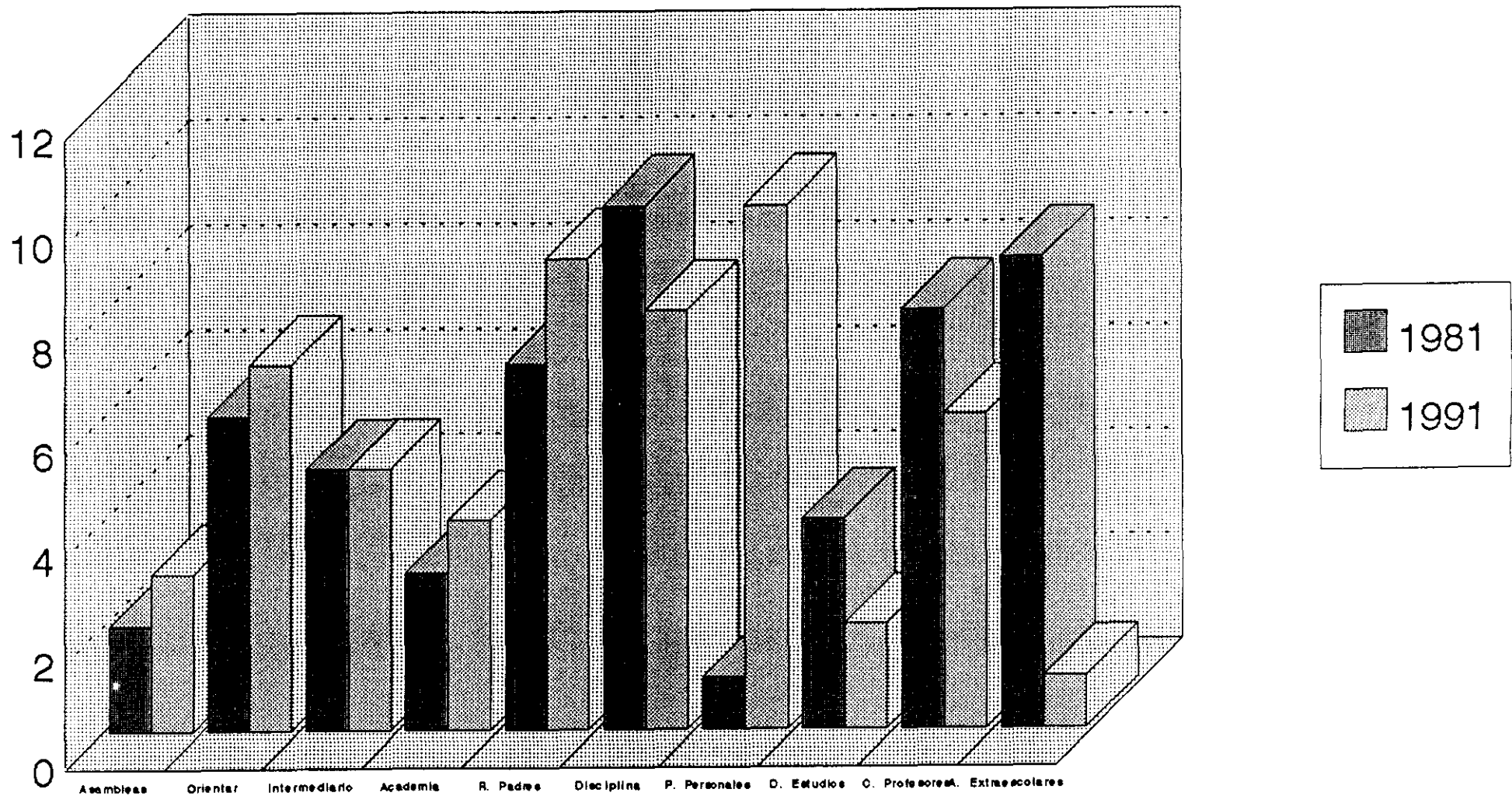


GRAFICO XLV

Privado.

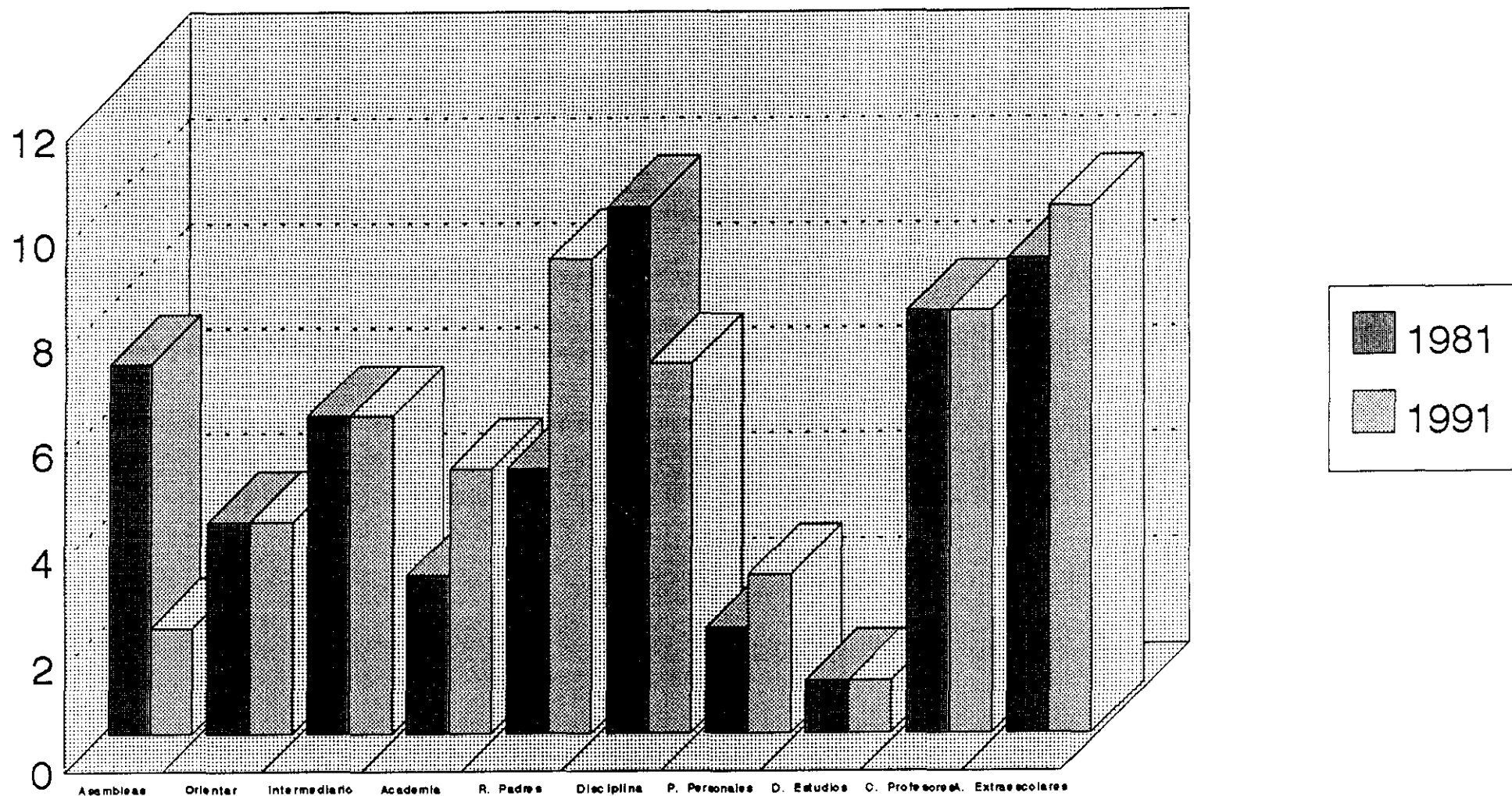


GRAFICO XLVI

Mujeres.

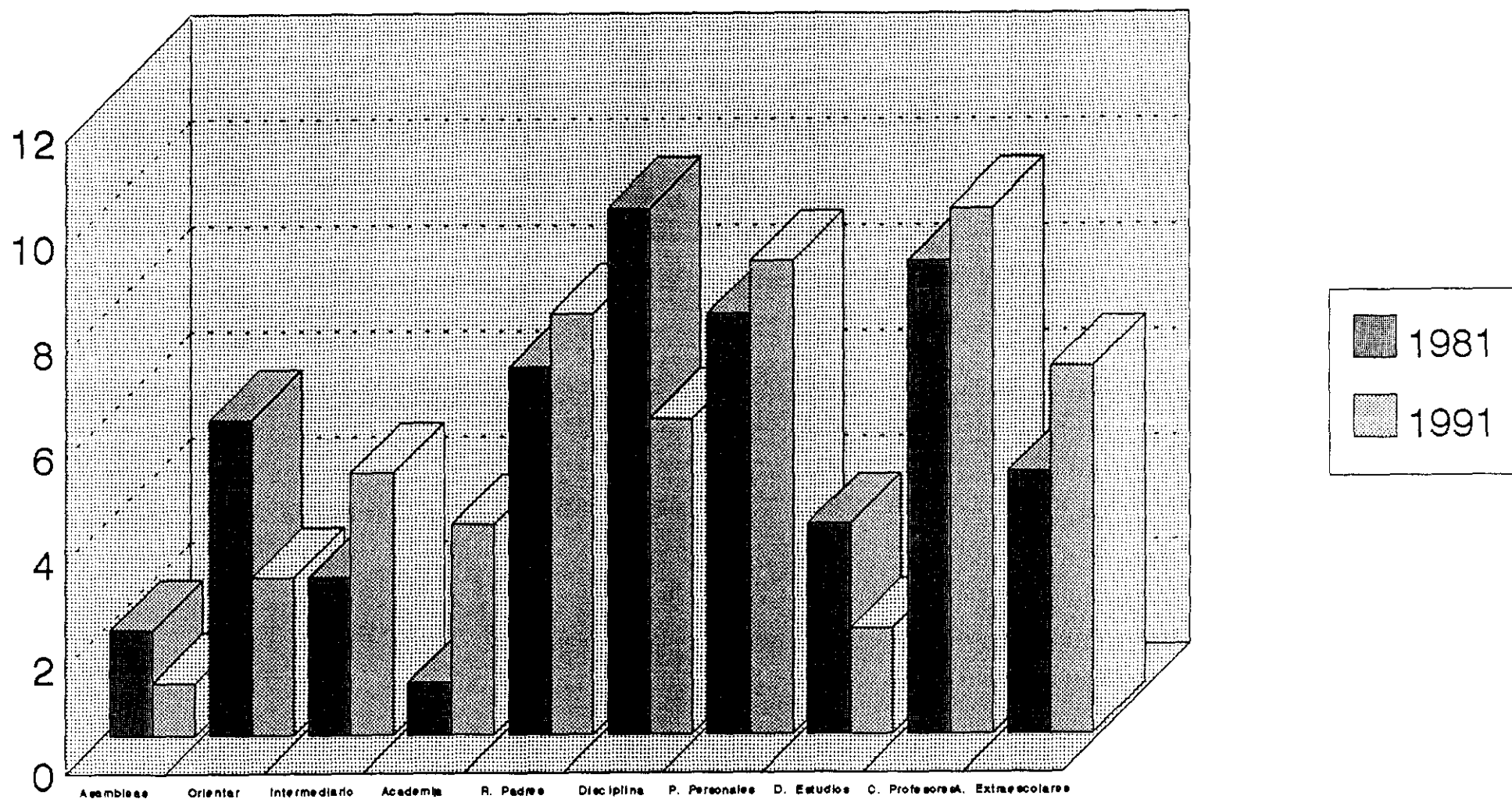


GRAFICO XLVII

Hombres.

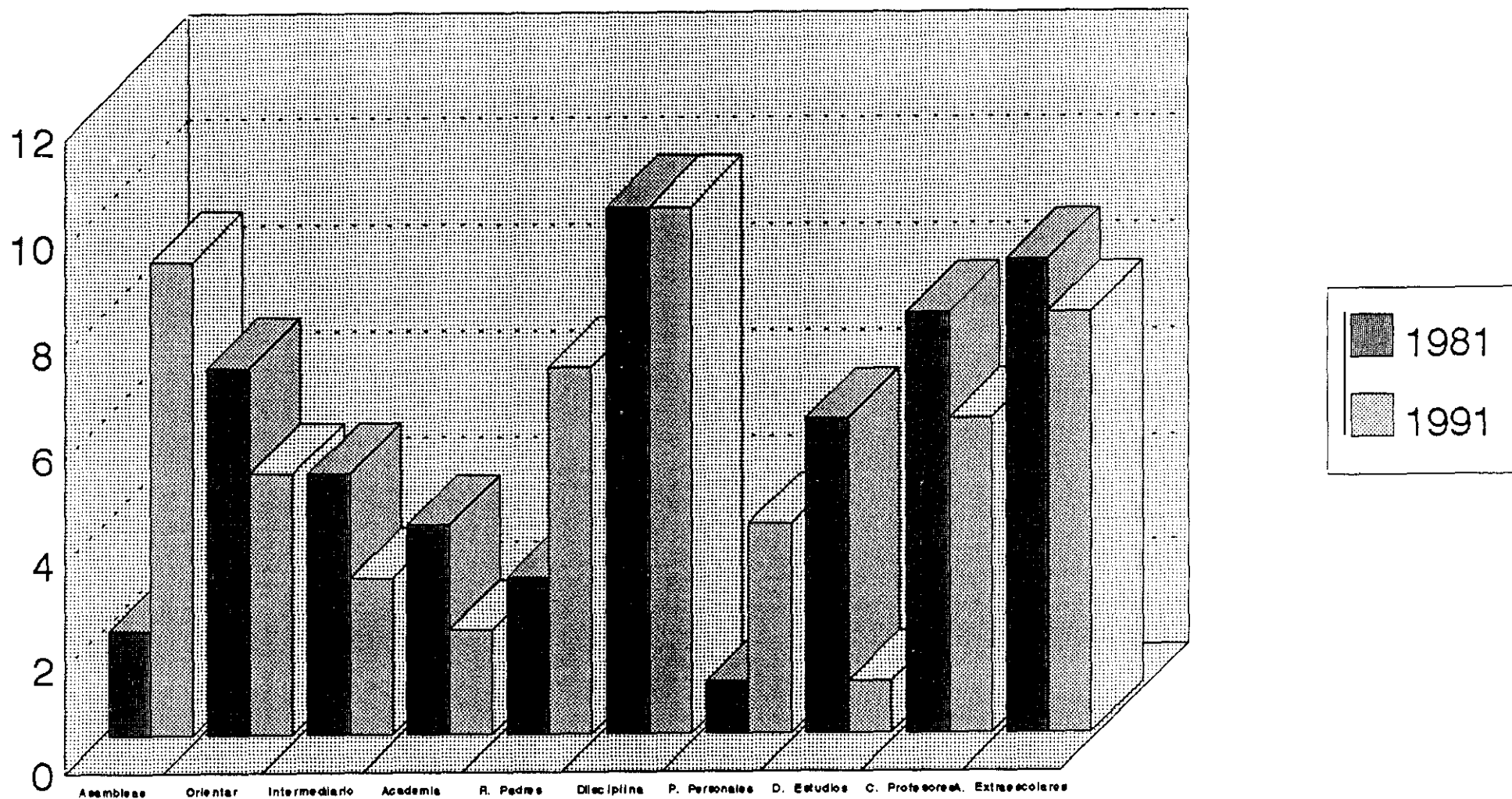


GRAFICO XLVIII

Gráfico comparativo valores medios generales del 81 y 91: CUALIDADES EXIGIBLES AL TUTOR.

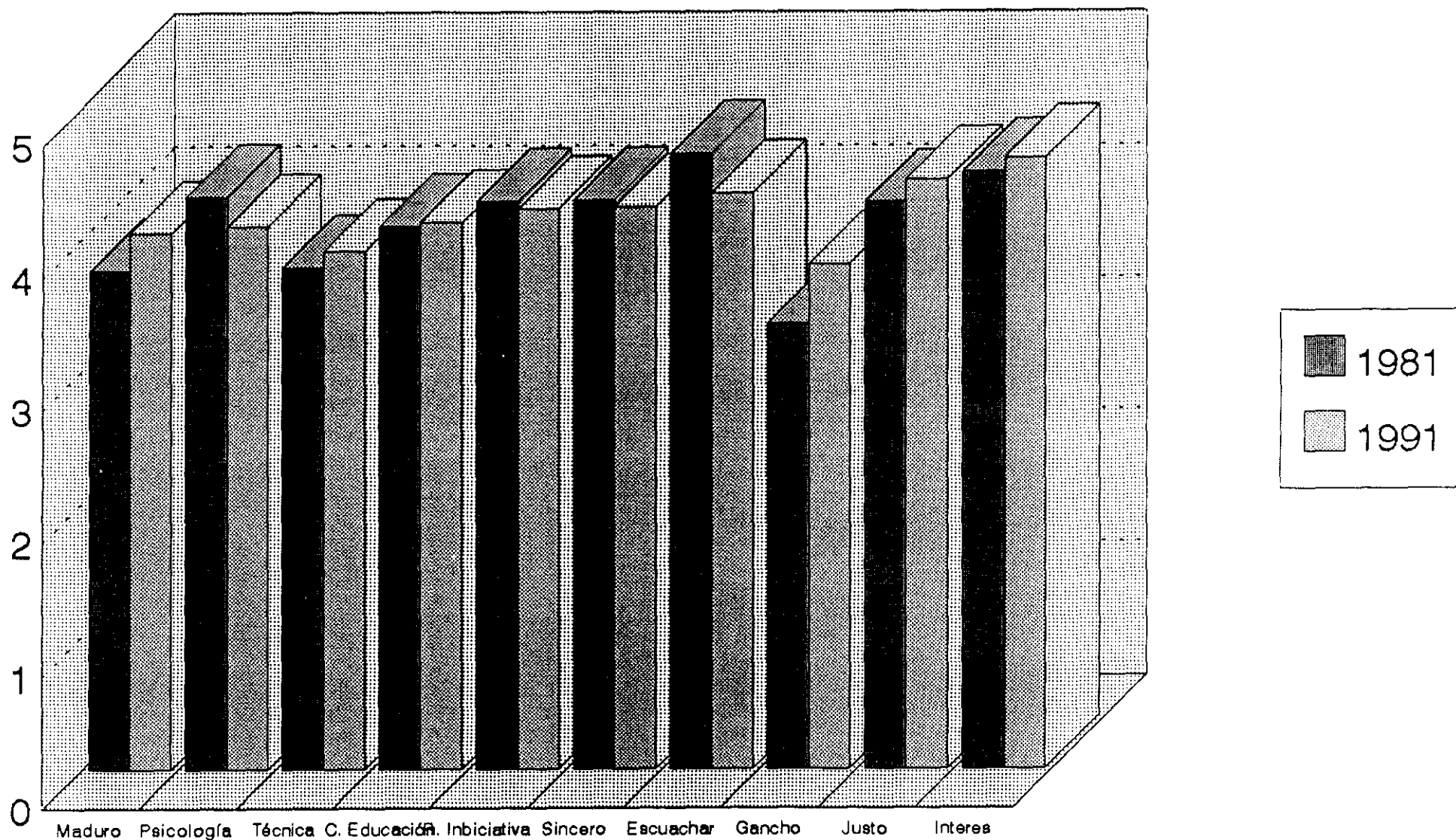


GRAFICO XLIX

Alumnos.

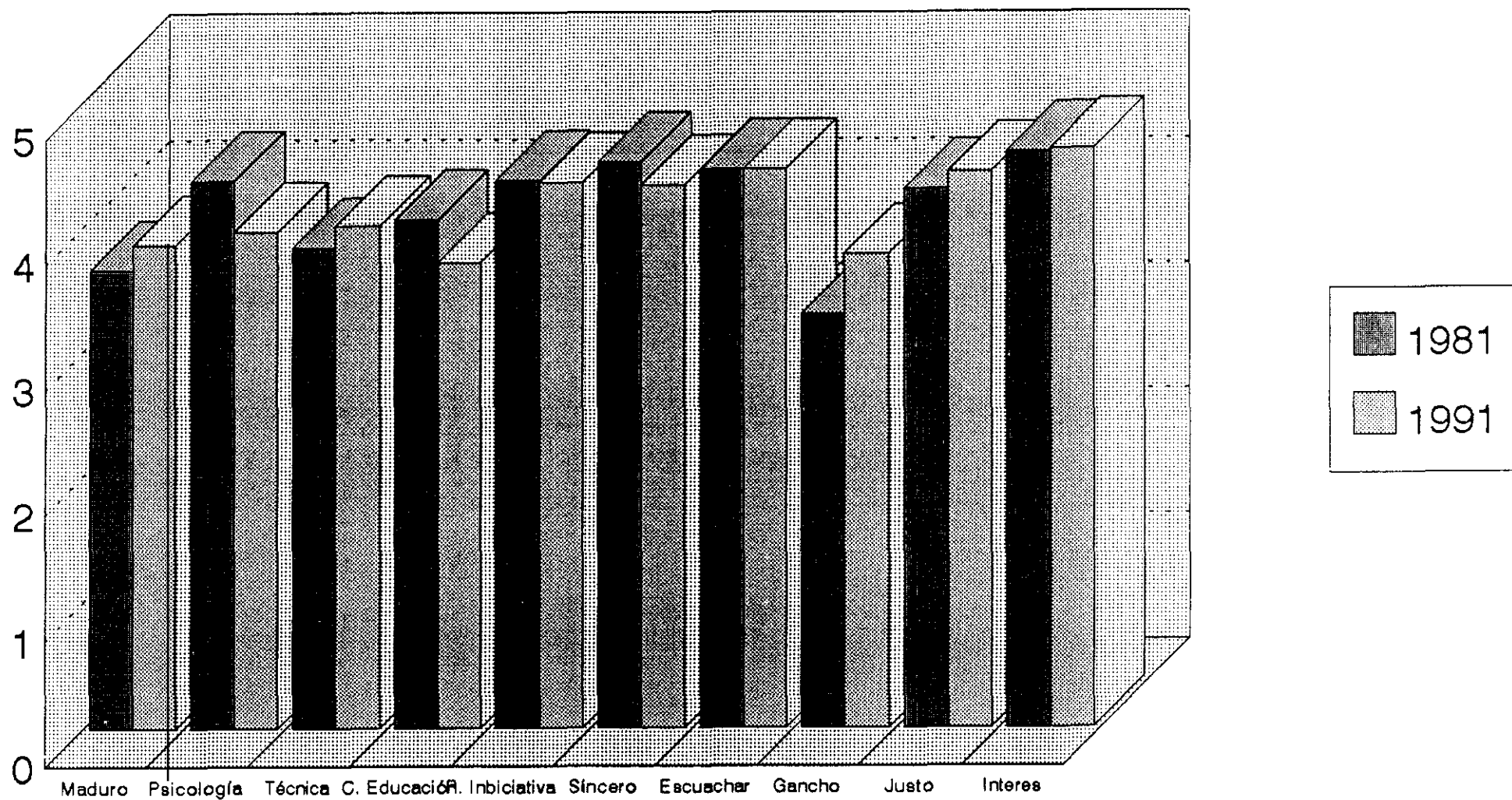


GRAFICO L

Padres.

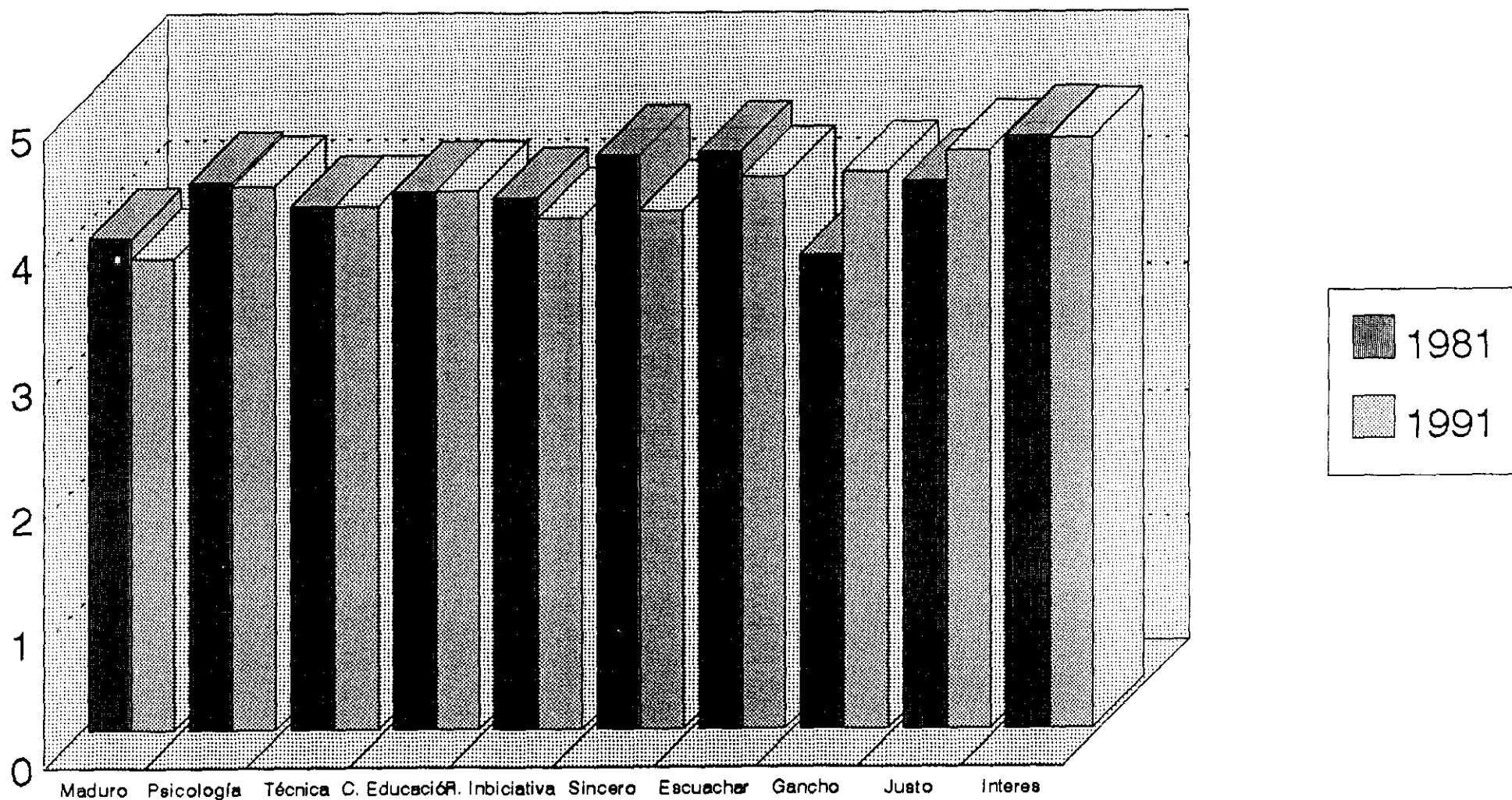


GRAFICO LI

Profesores.

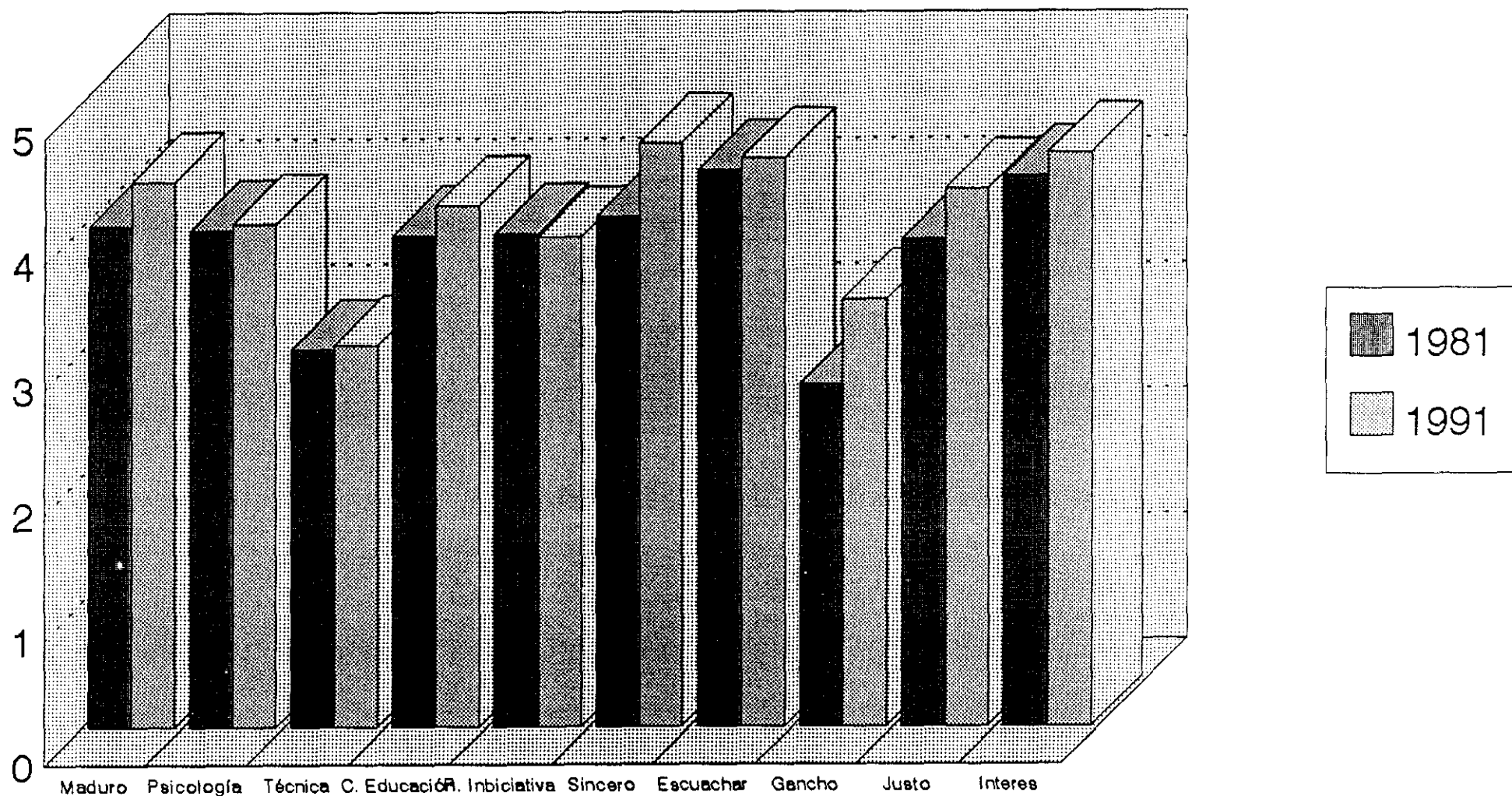


GRAFICO LII

Públicos.

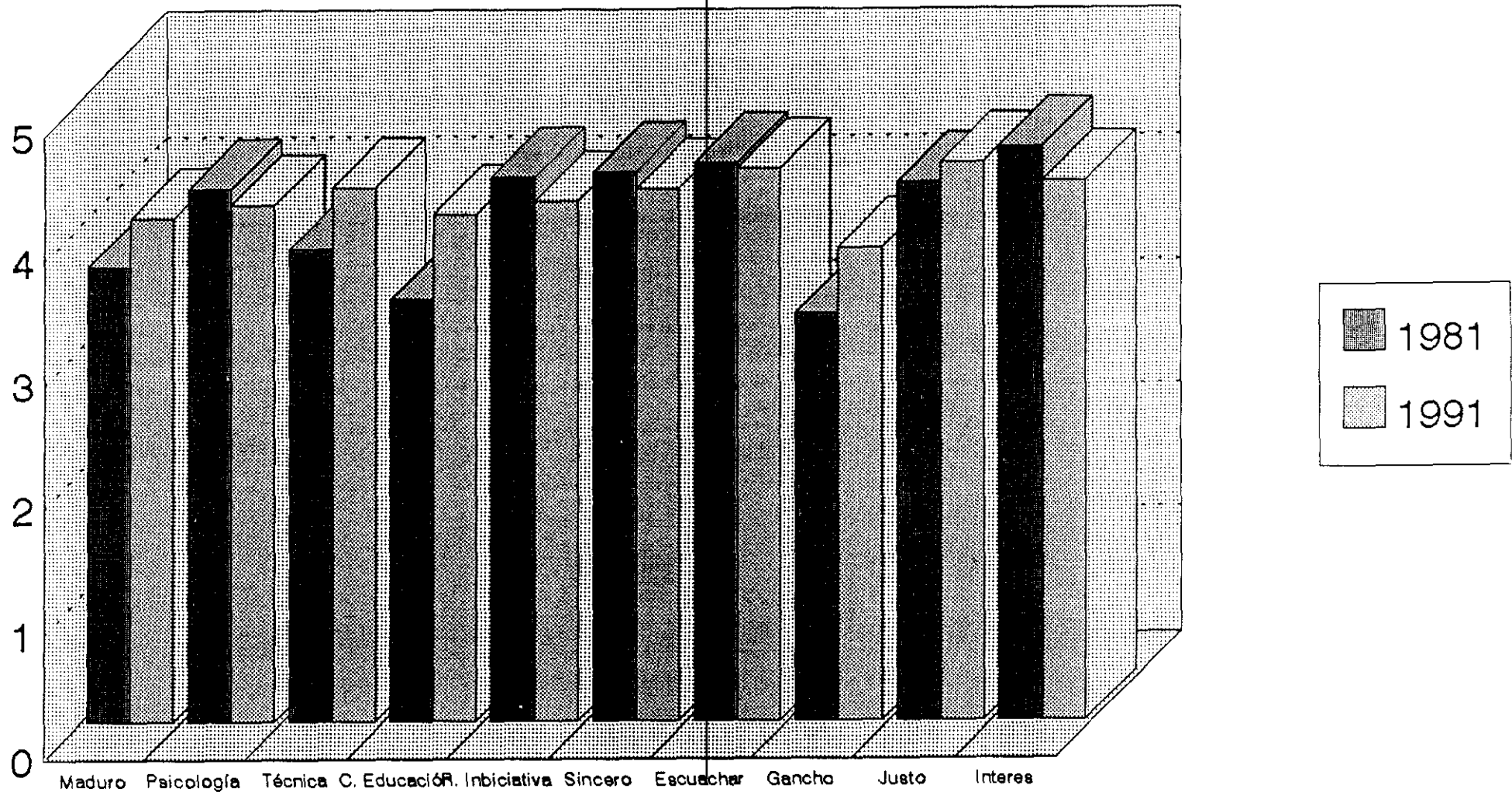


GRAFICO LIII

Privado.

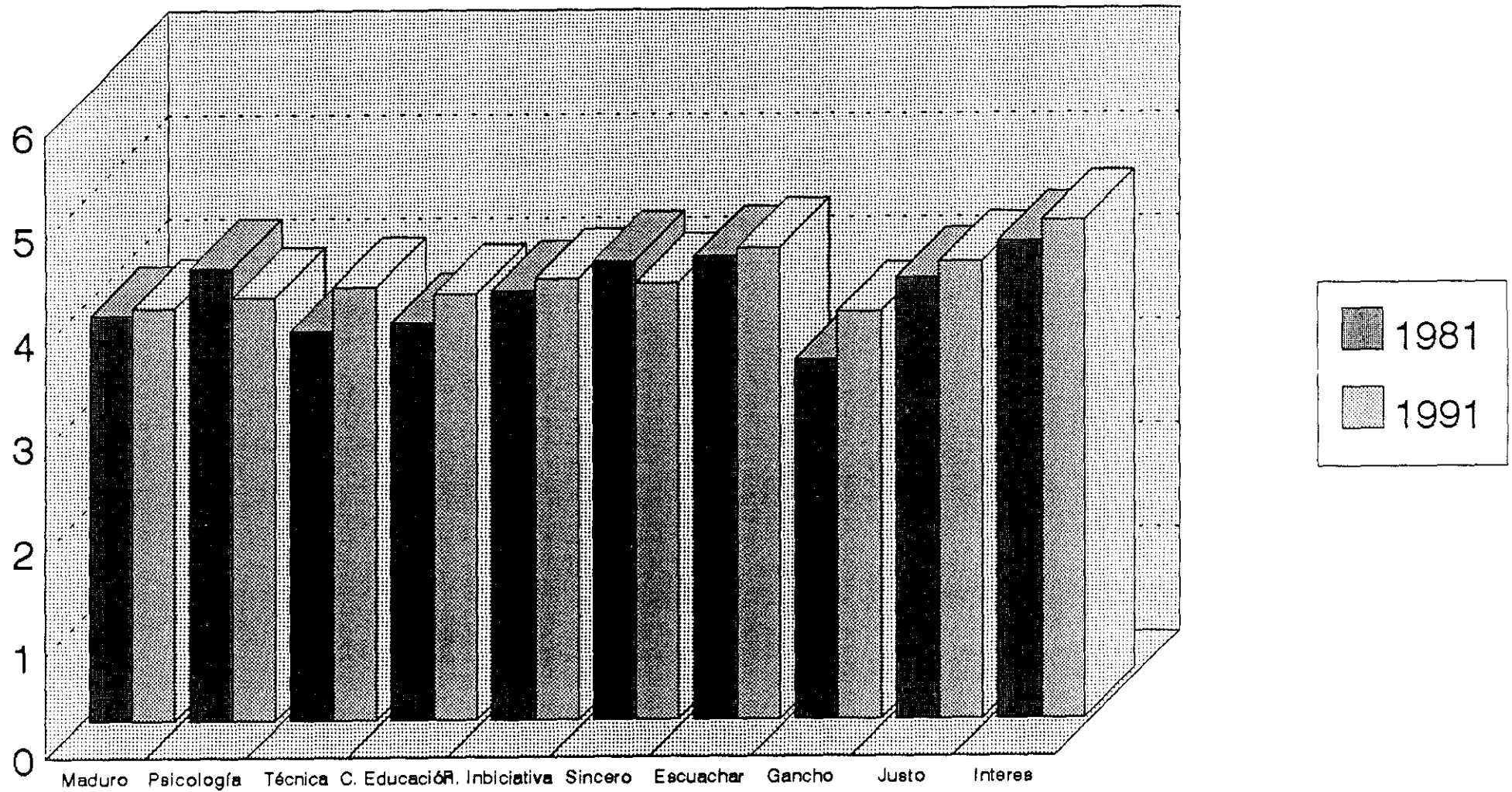


GRAFICO LIV

Mujeres.

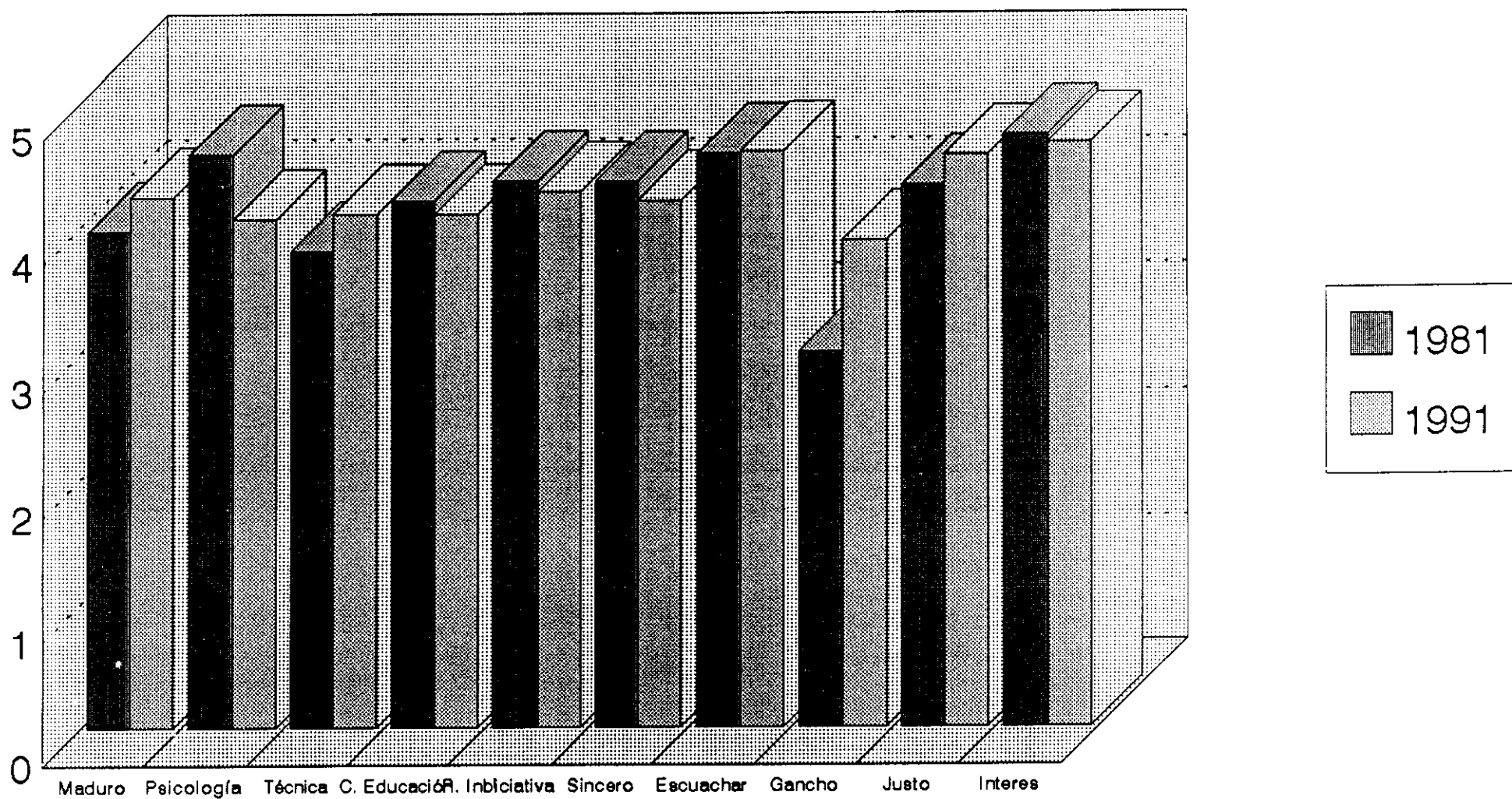


GRAFICO LV

Hombres.

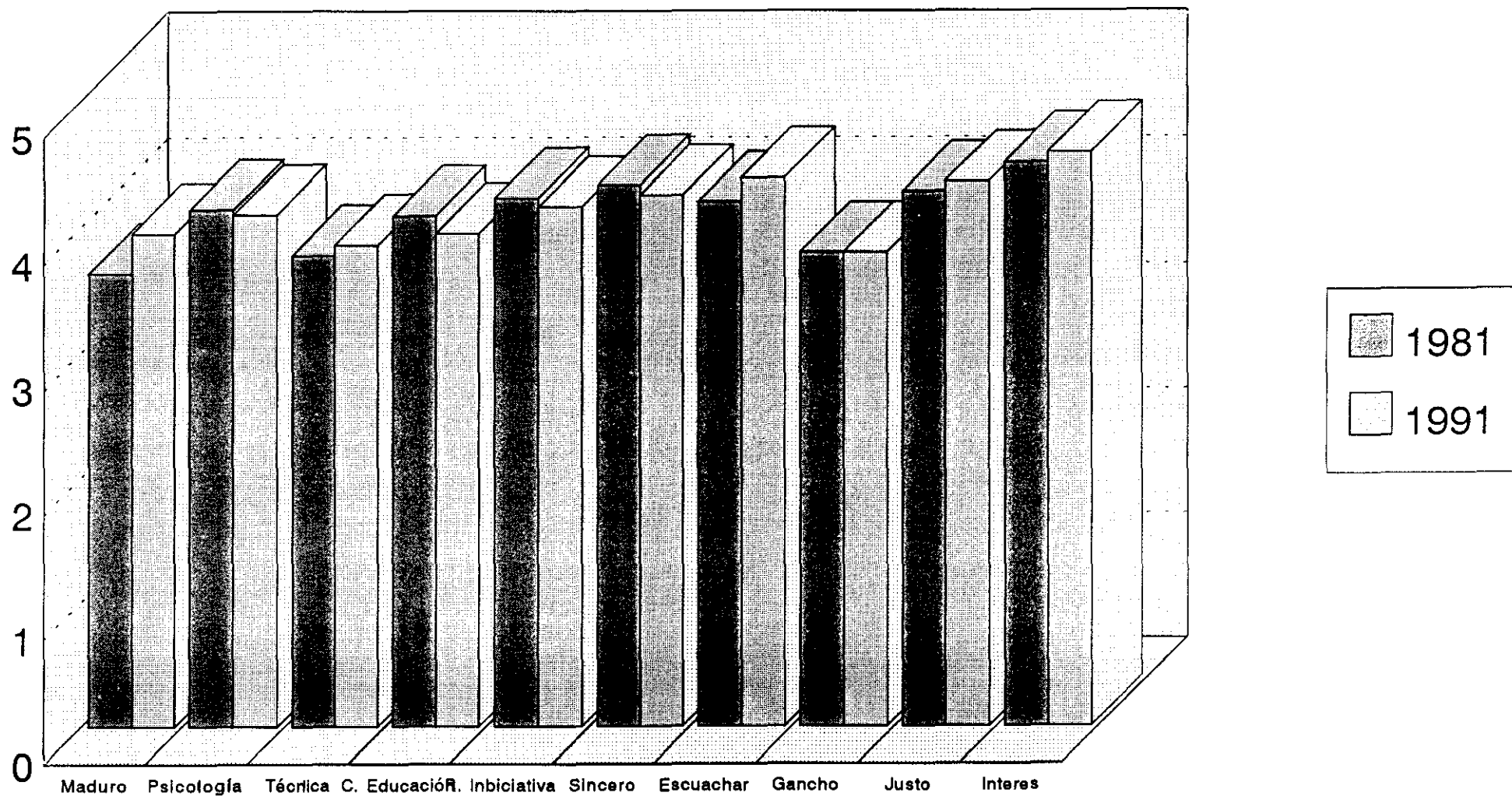


GRAFICO LVI

Gráfico comparativo por estamentos del año 81.

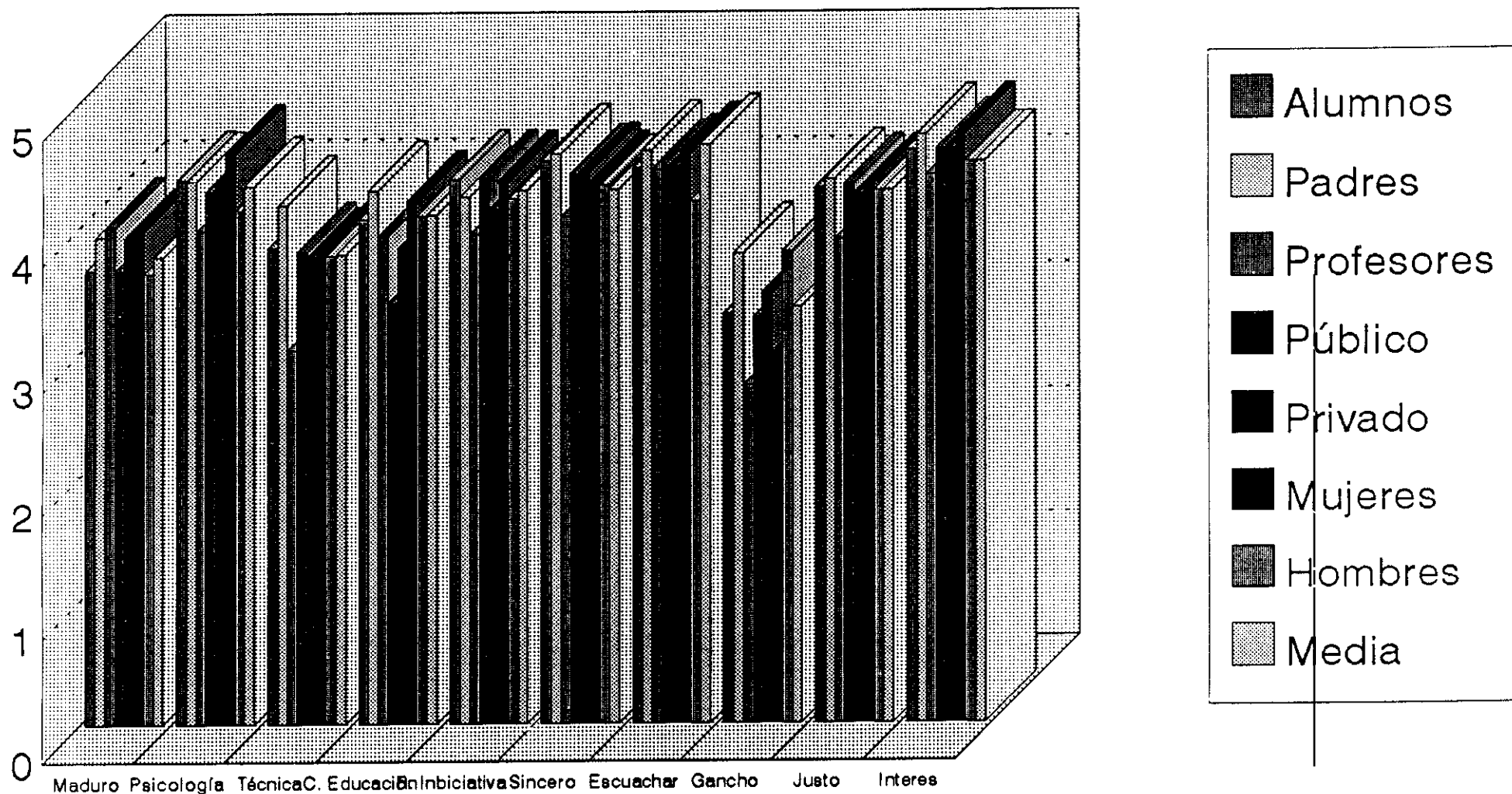


GRAFICO LVII

Gráfico comparativo por estamentos del año 91.

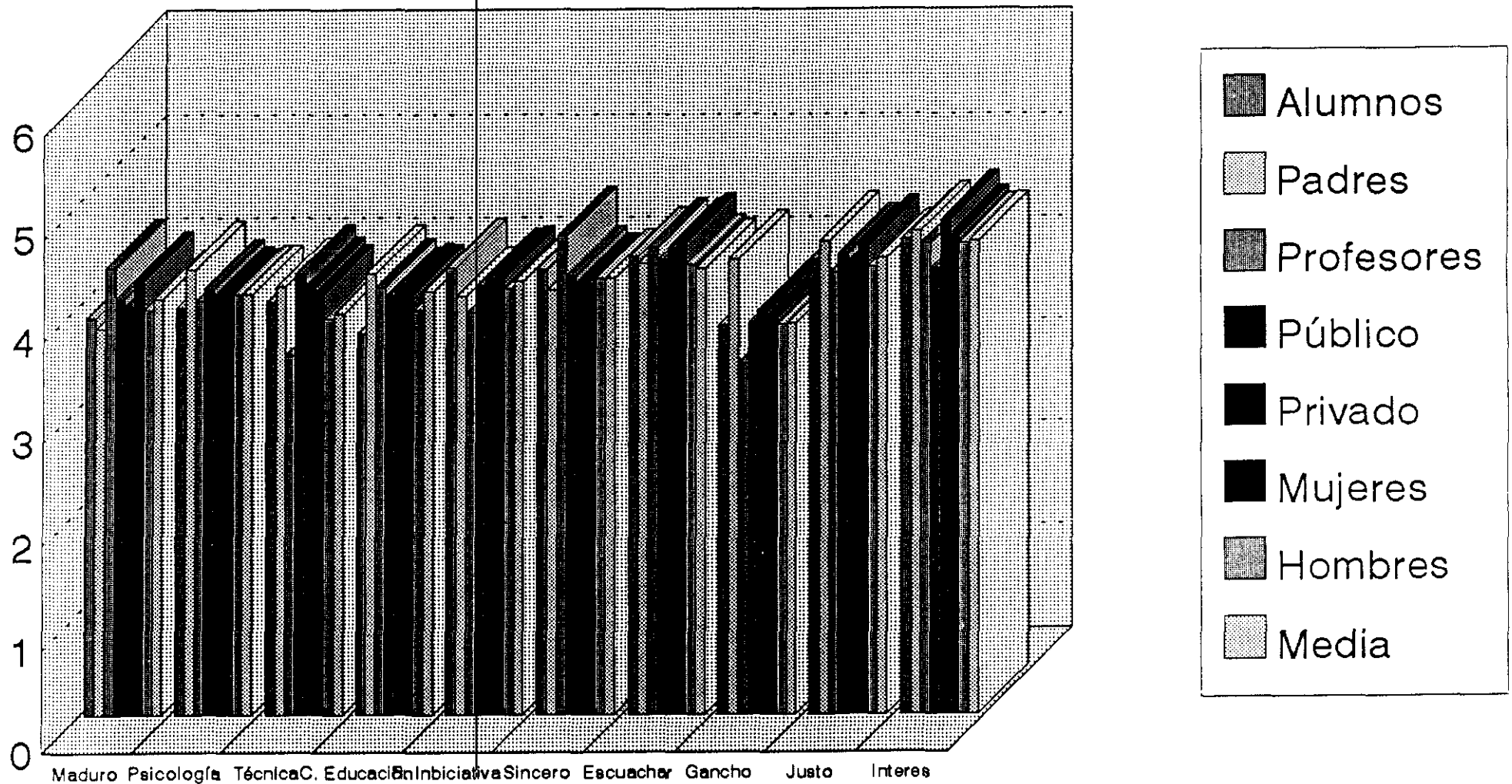


GRAFICO LVIII

Alumnos.

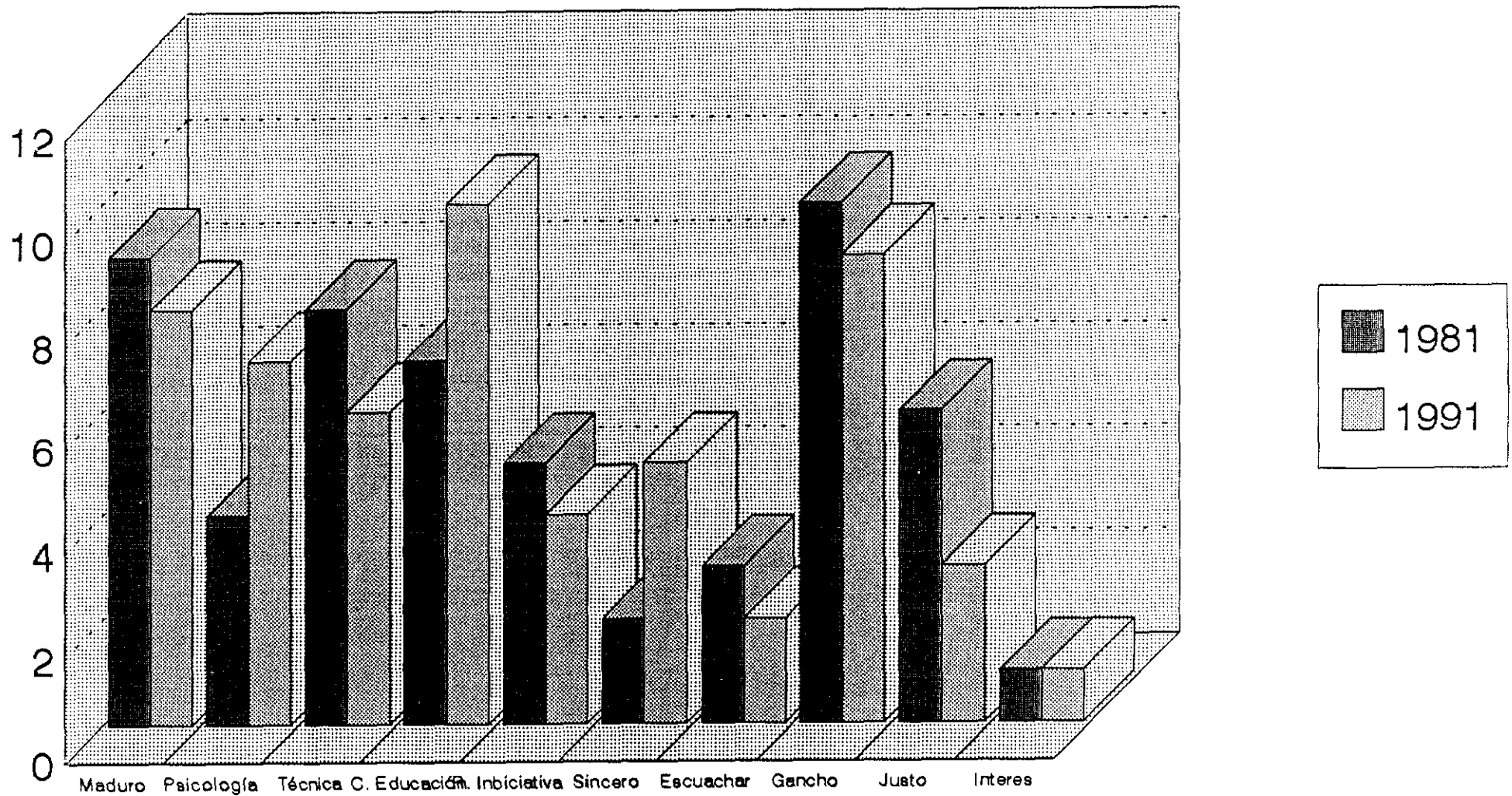


GRAFICO LIX

Padres.

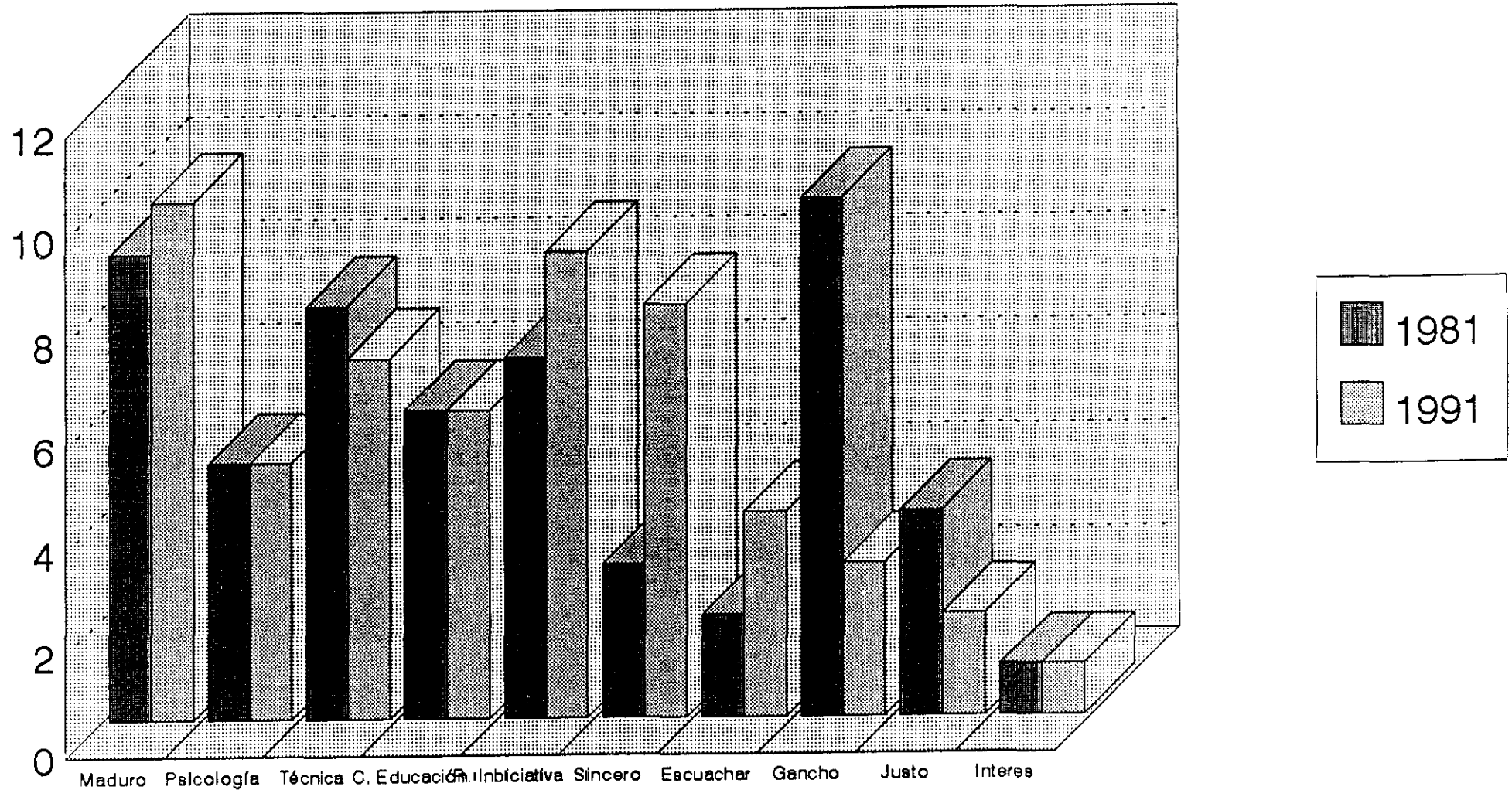


GRAFICO LX

Profesores.

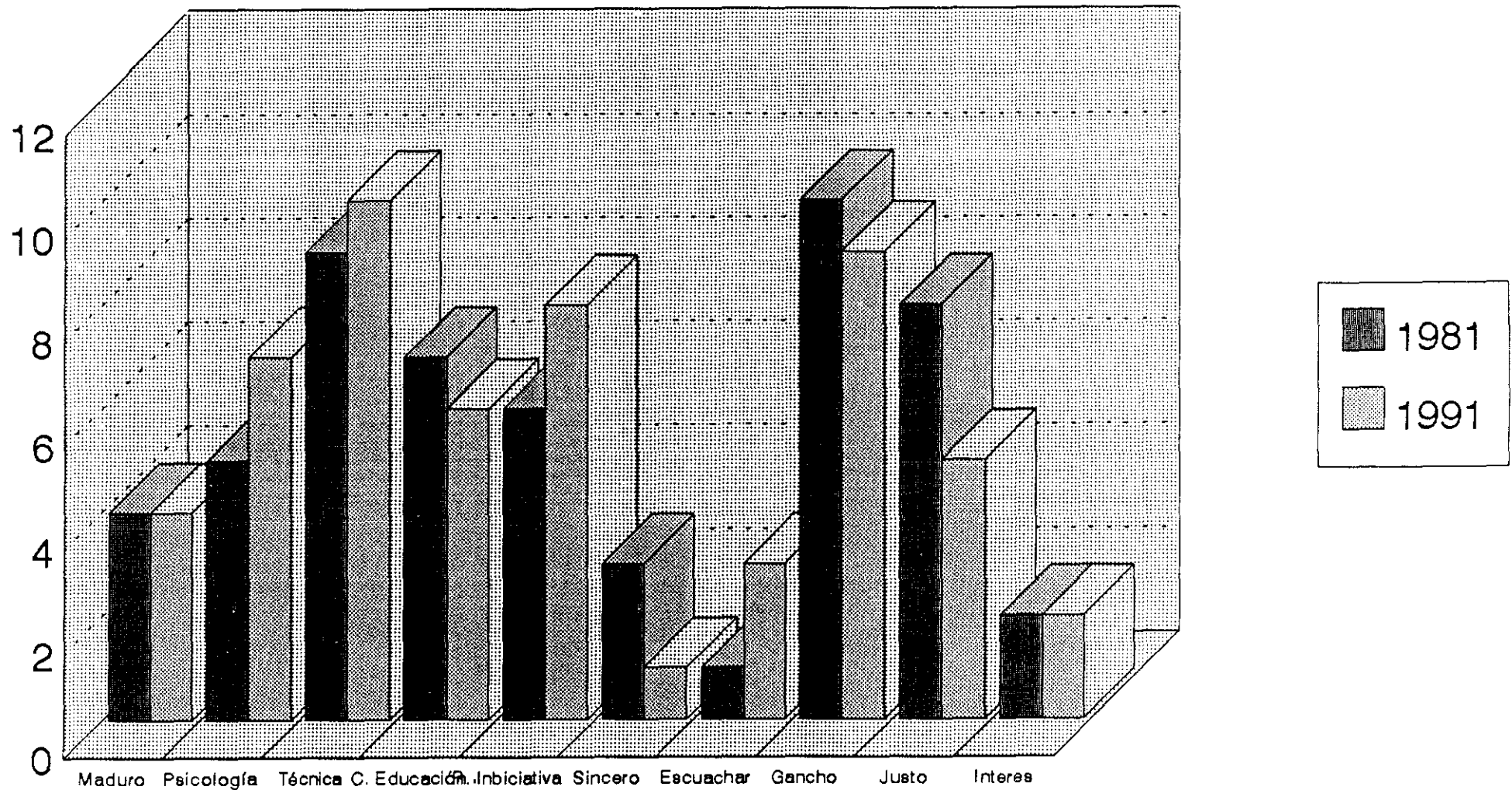


GRAFICO LXI

Público.

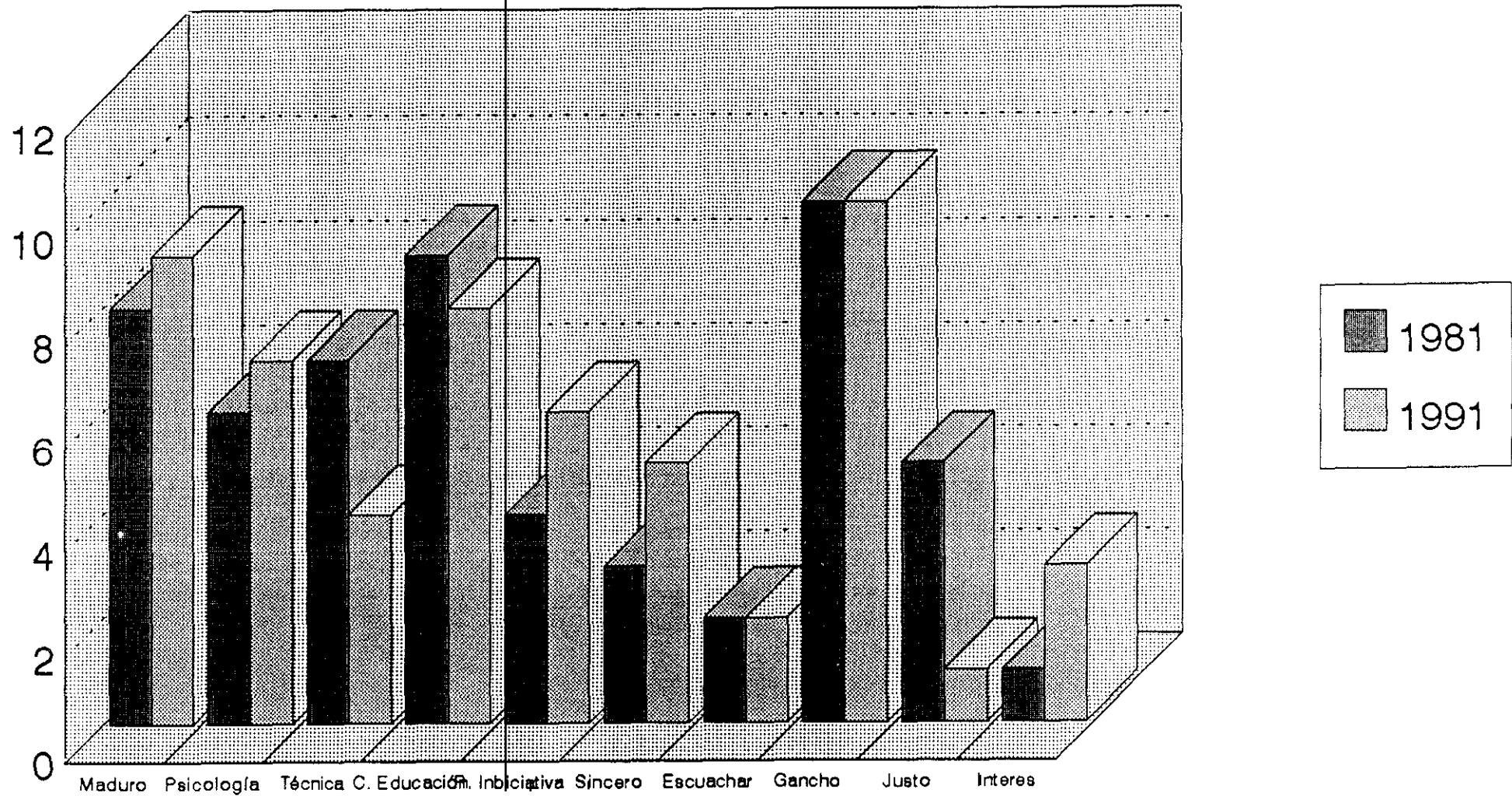


GRAFICO LXII

Privado.

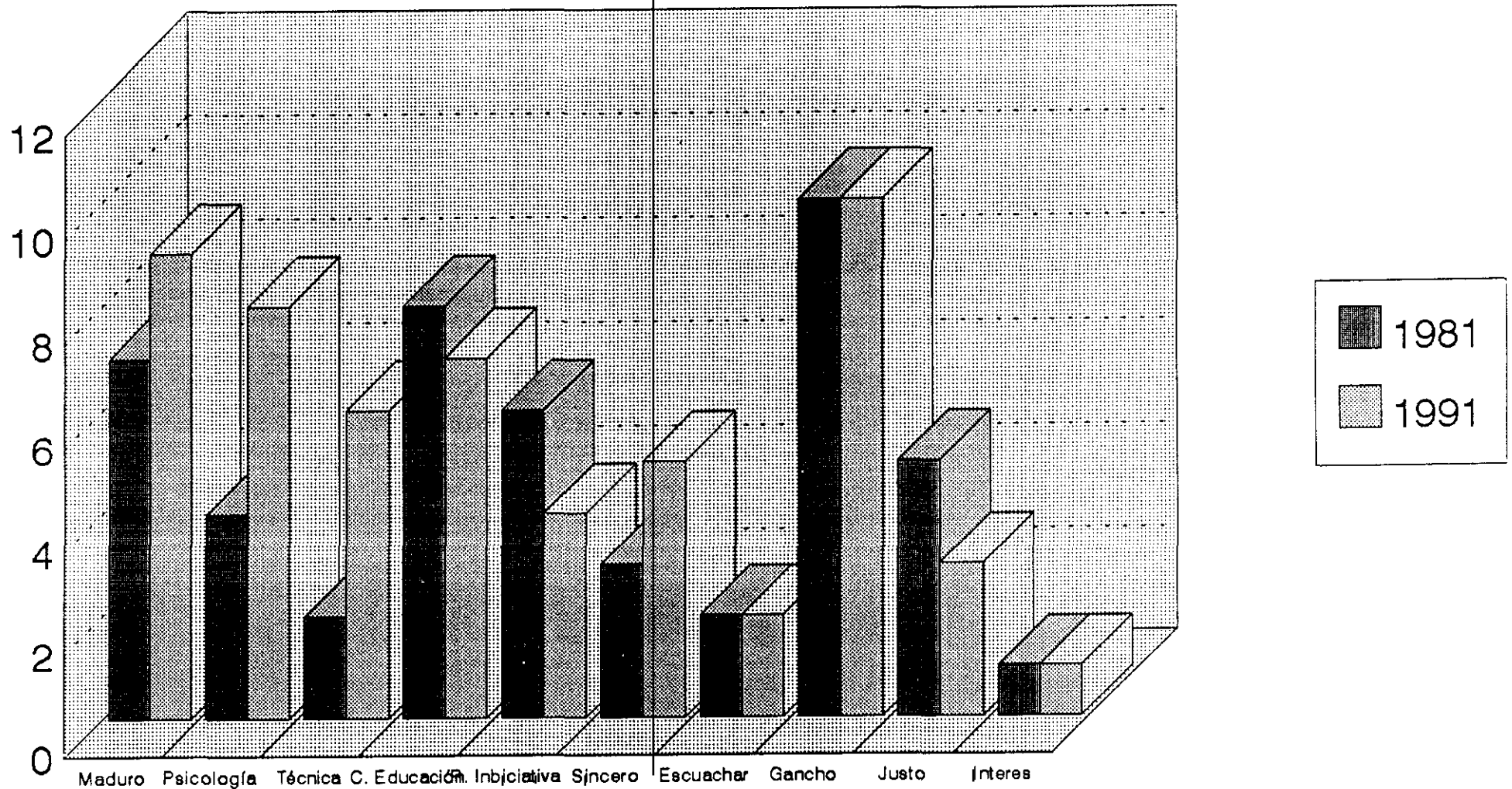


GRAFICO LXIII

Mujeres.

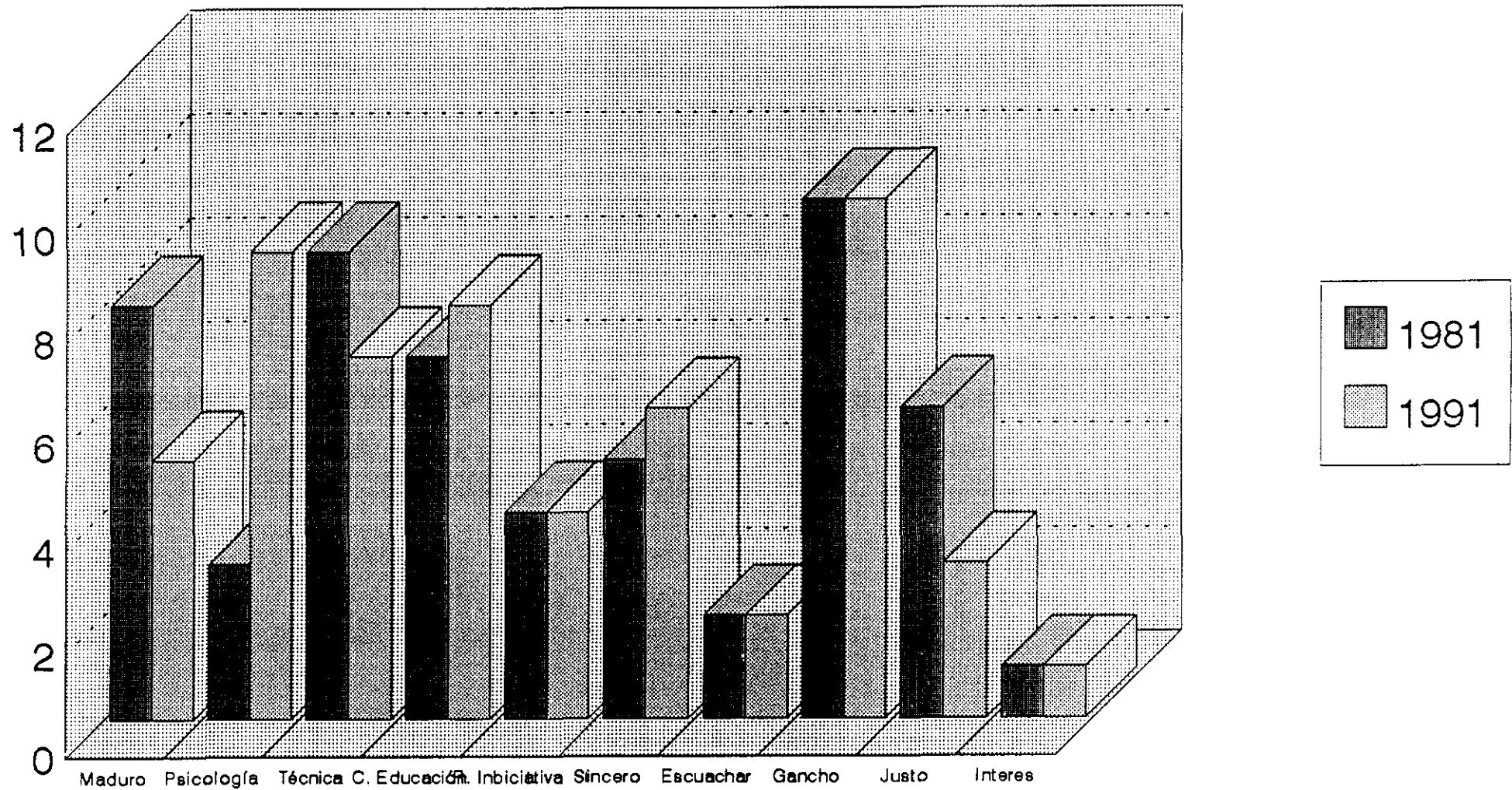


GRAFICO LXIV

Hombres.

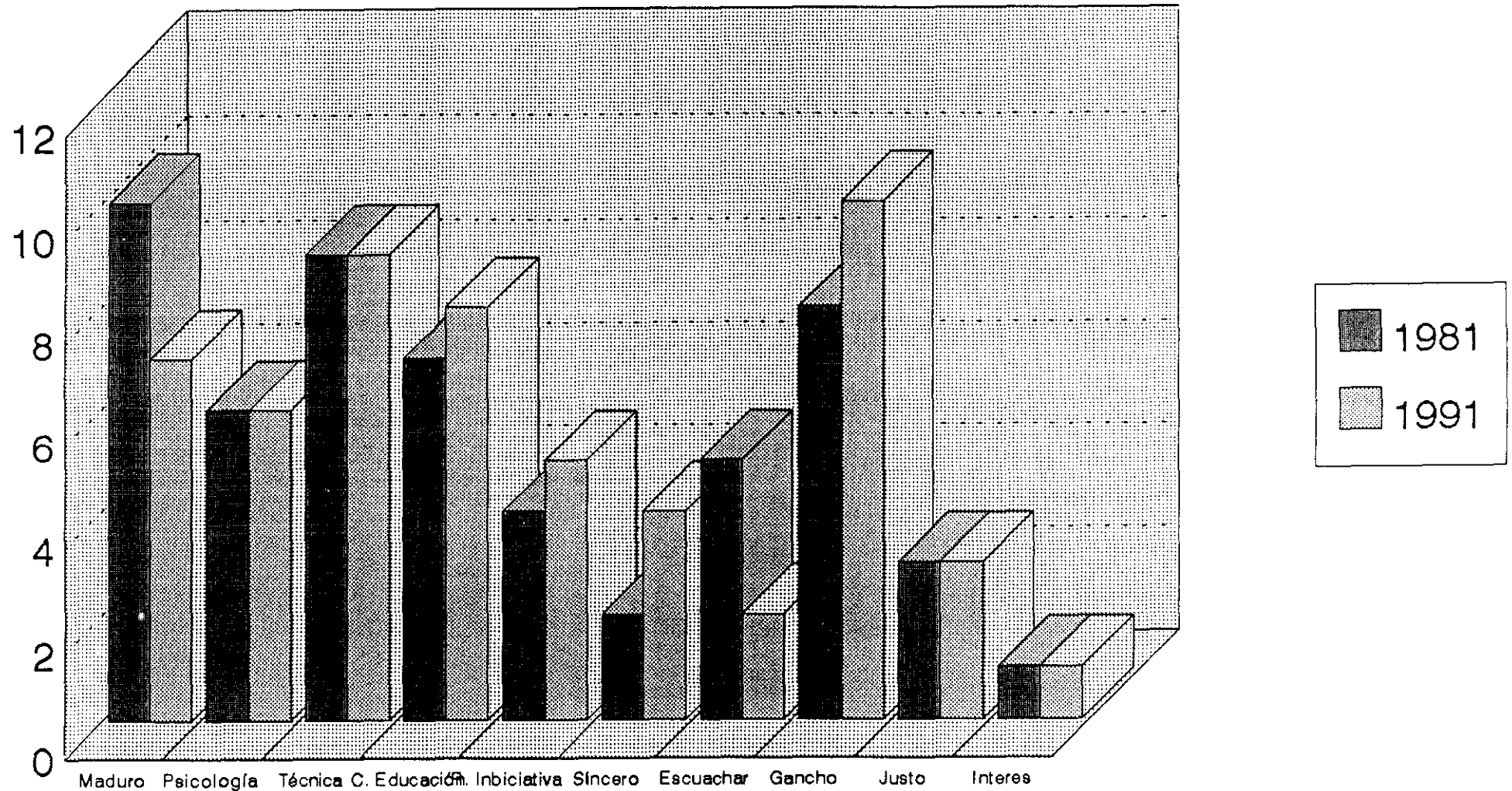


GRAFICO LXV

Gráfico comparativo por estamentos del año 81.

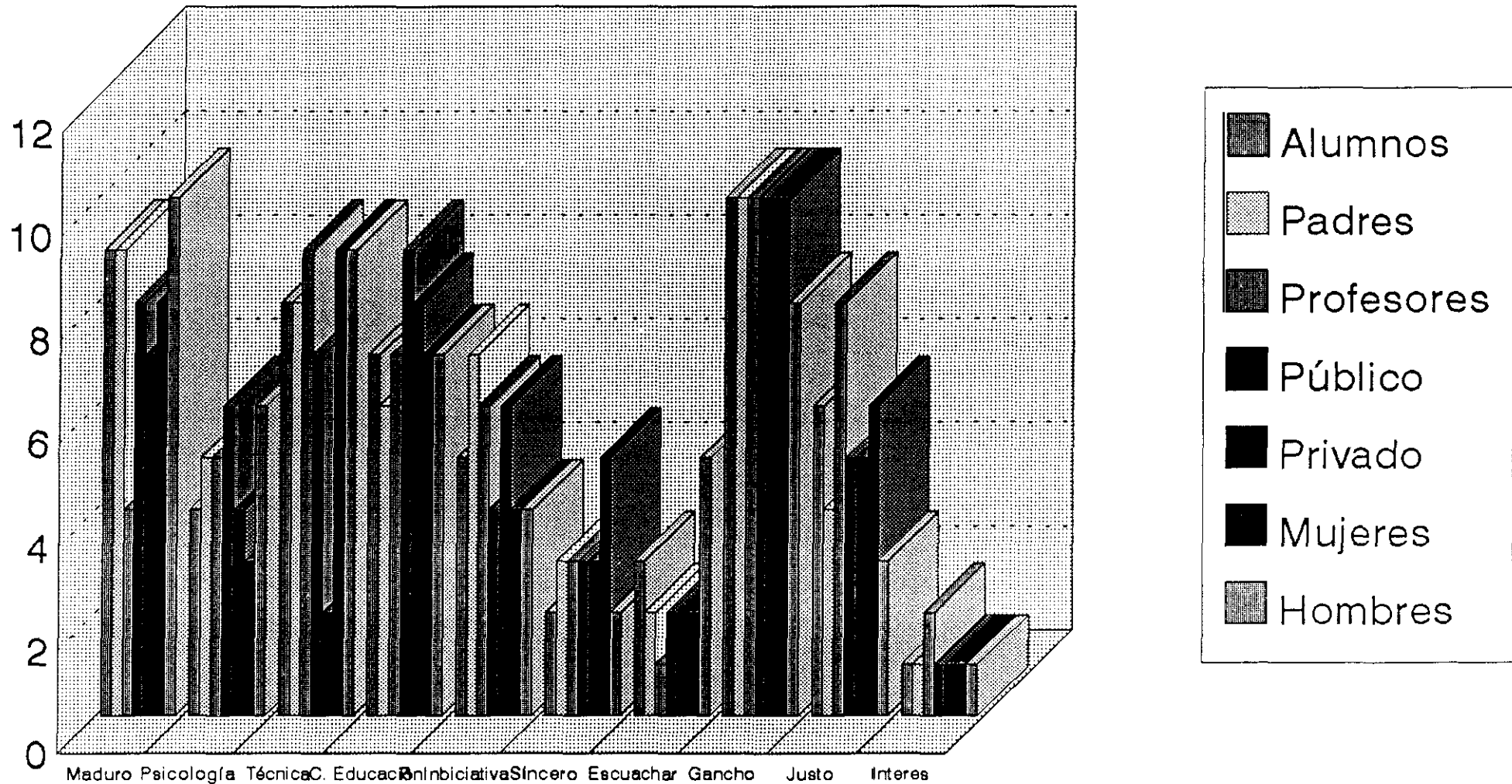


GRAFICO LXVI

Gráfico comparativo por estamentos del año 91.

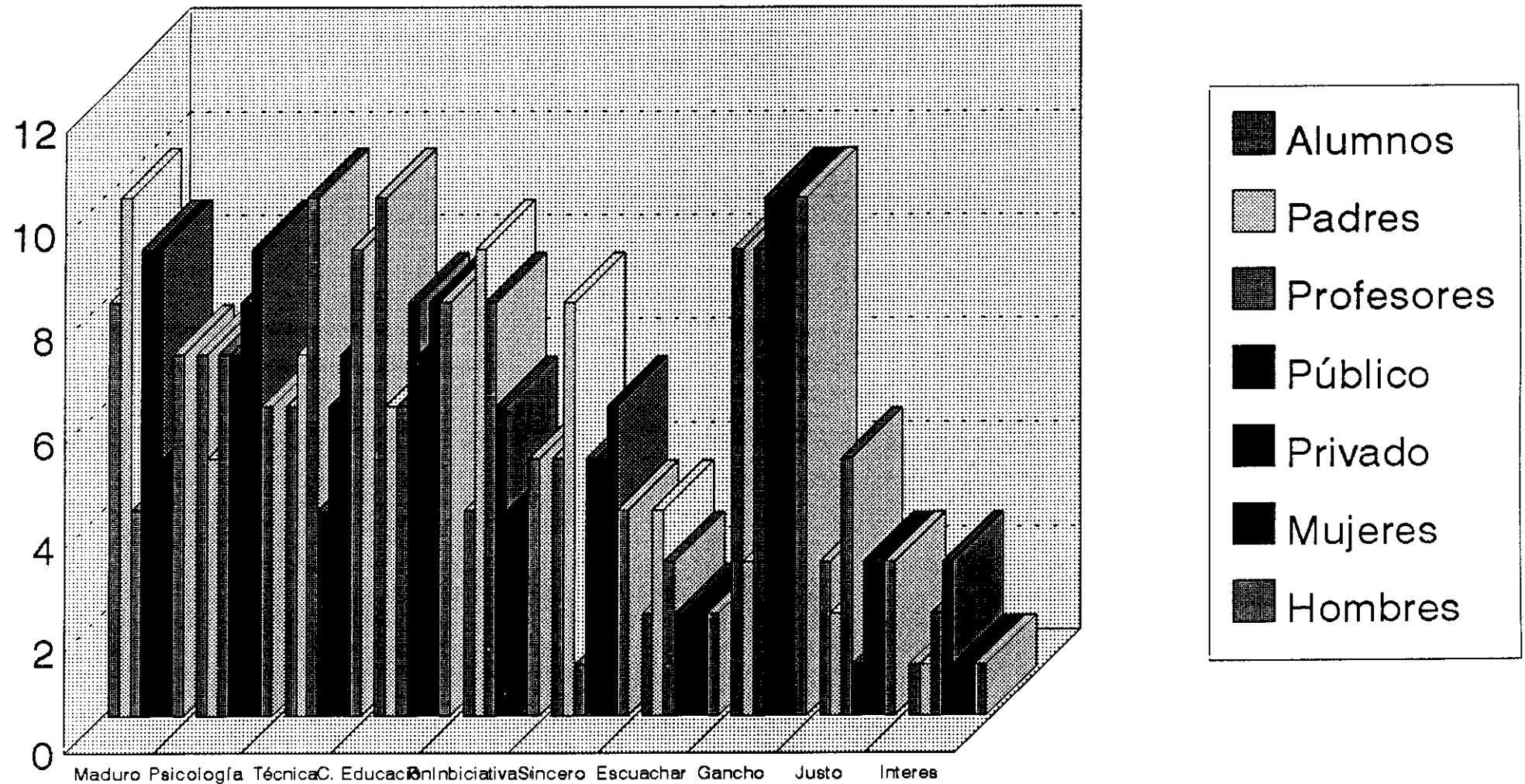


GRAFICO LXVII

Porcentaje por estamentos.

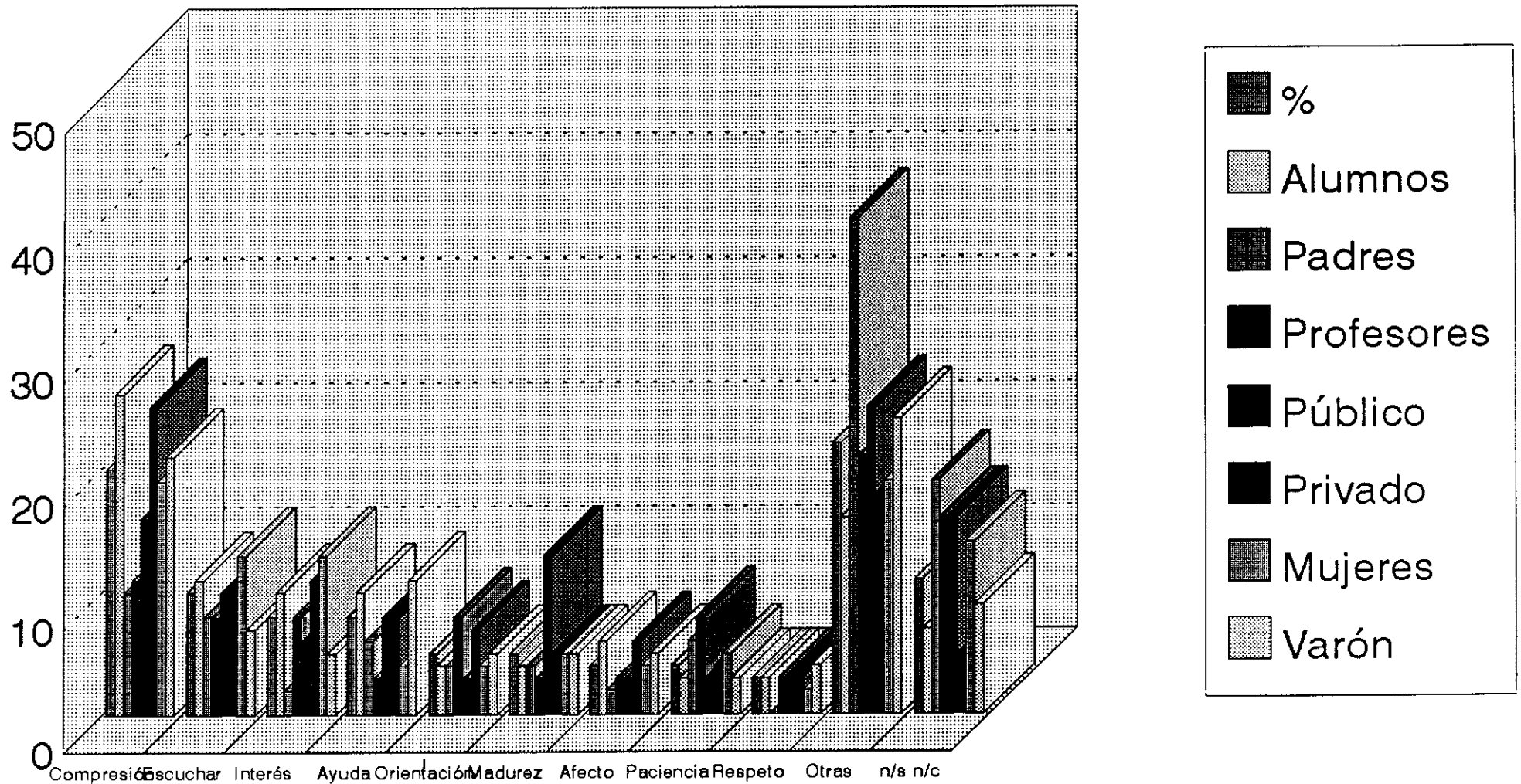


GRAFICO LXVIII

Gráfico con valores medios: LA DEDICACION A LA LABOR TUTORIAL.

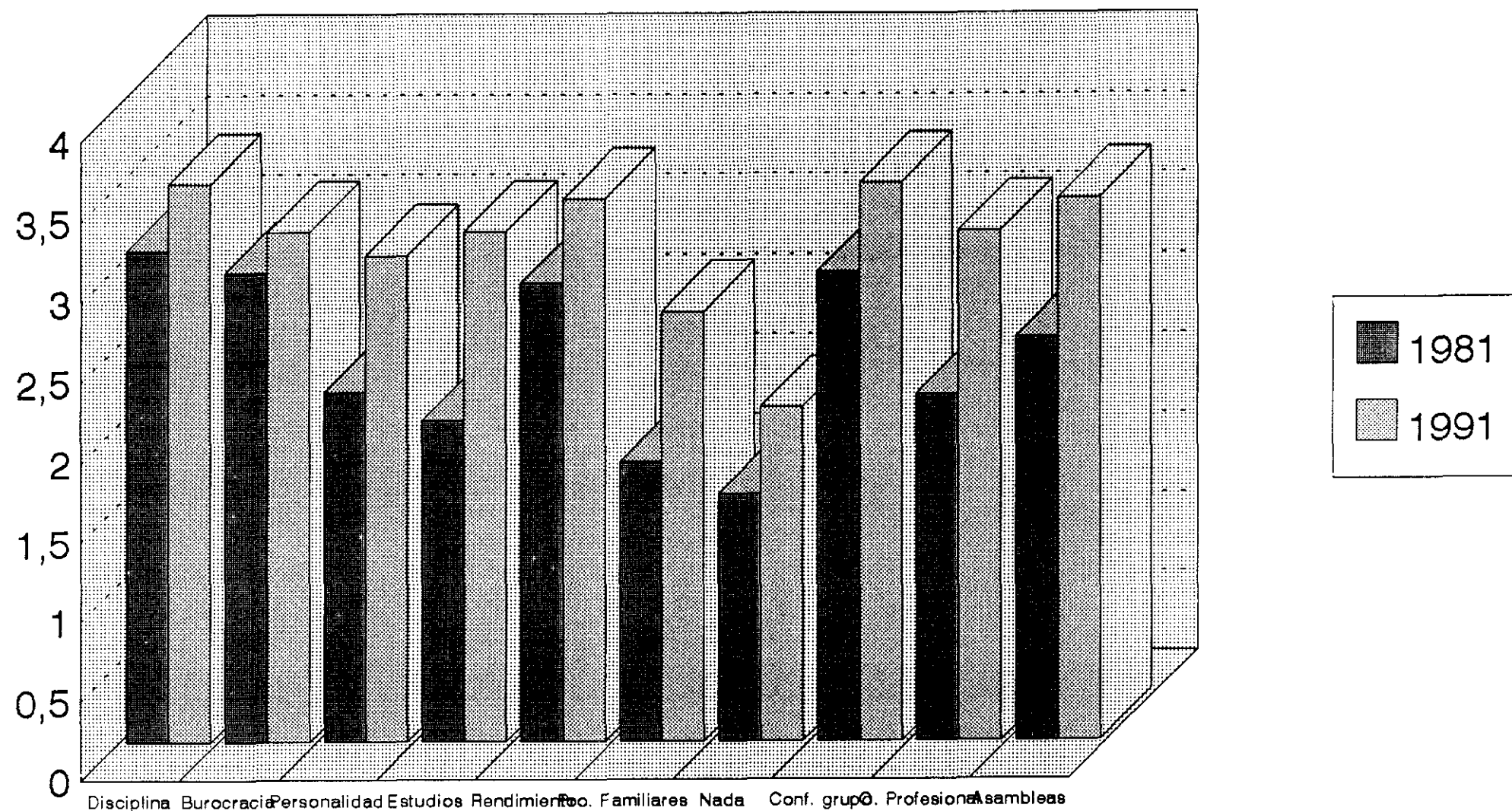


GRAFICO LXIX

Alumnos.

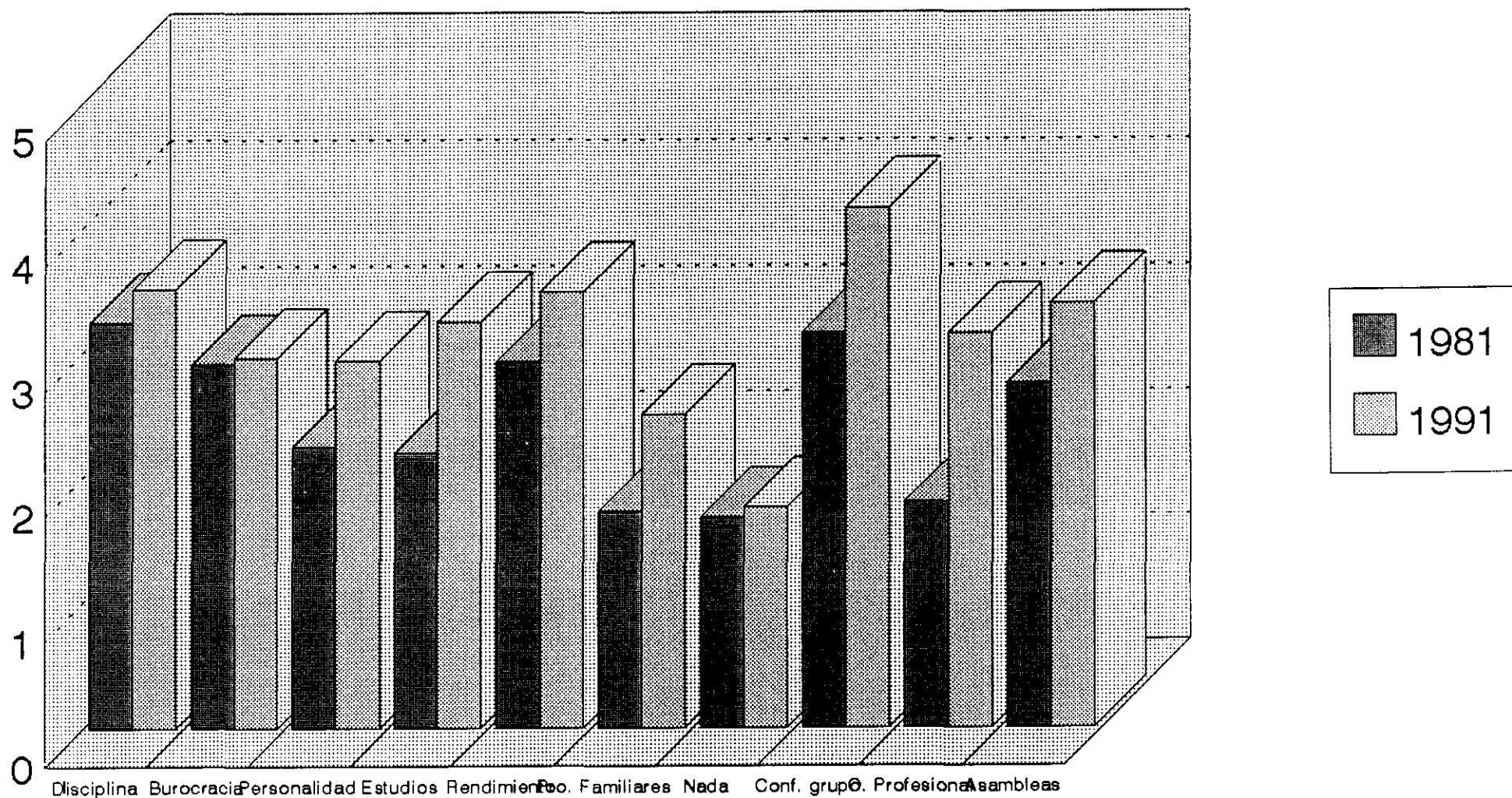


GRAFICO LXX

Padres.

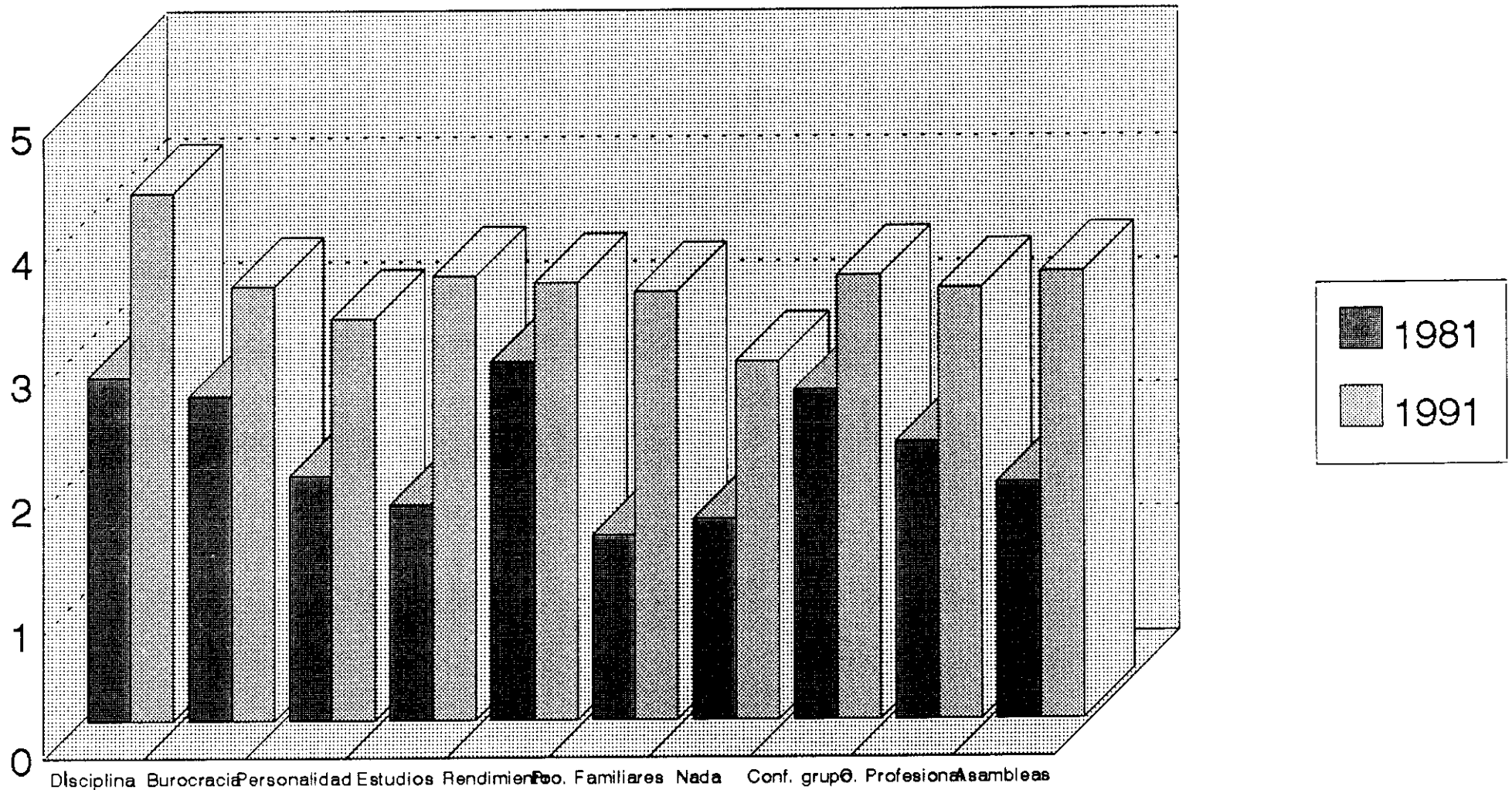


GRAFICO LXXI

Profesores.

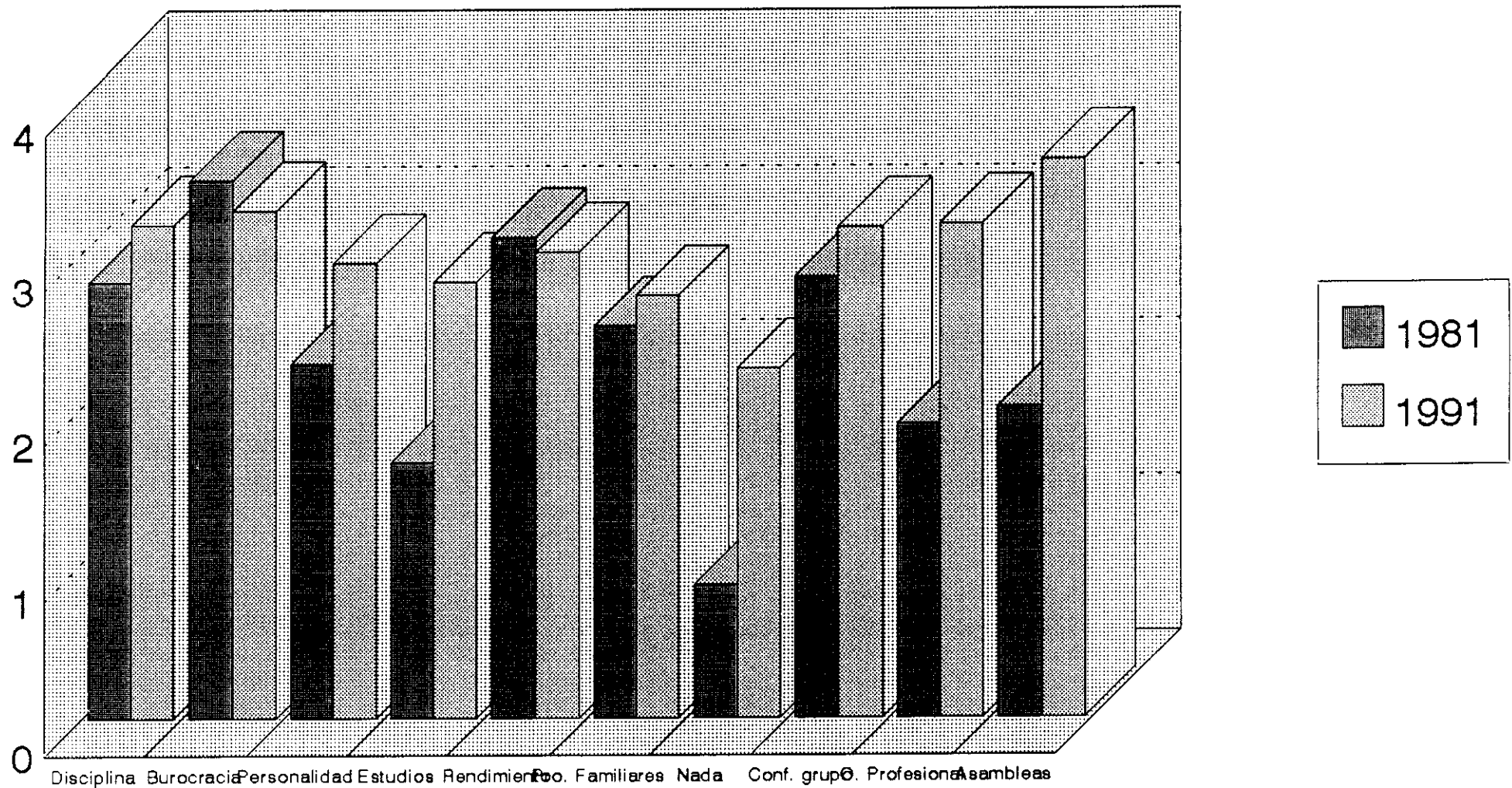


GRAFICO LXXII

Público.

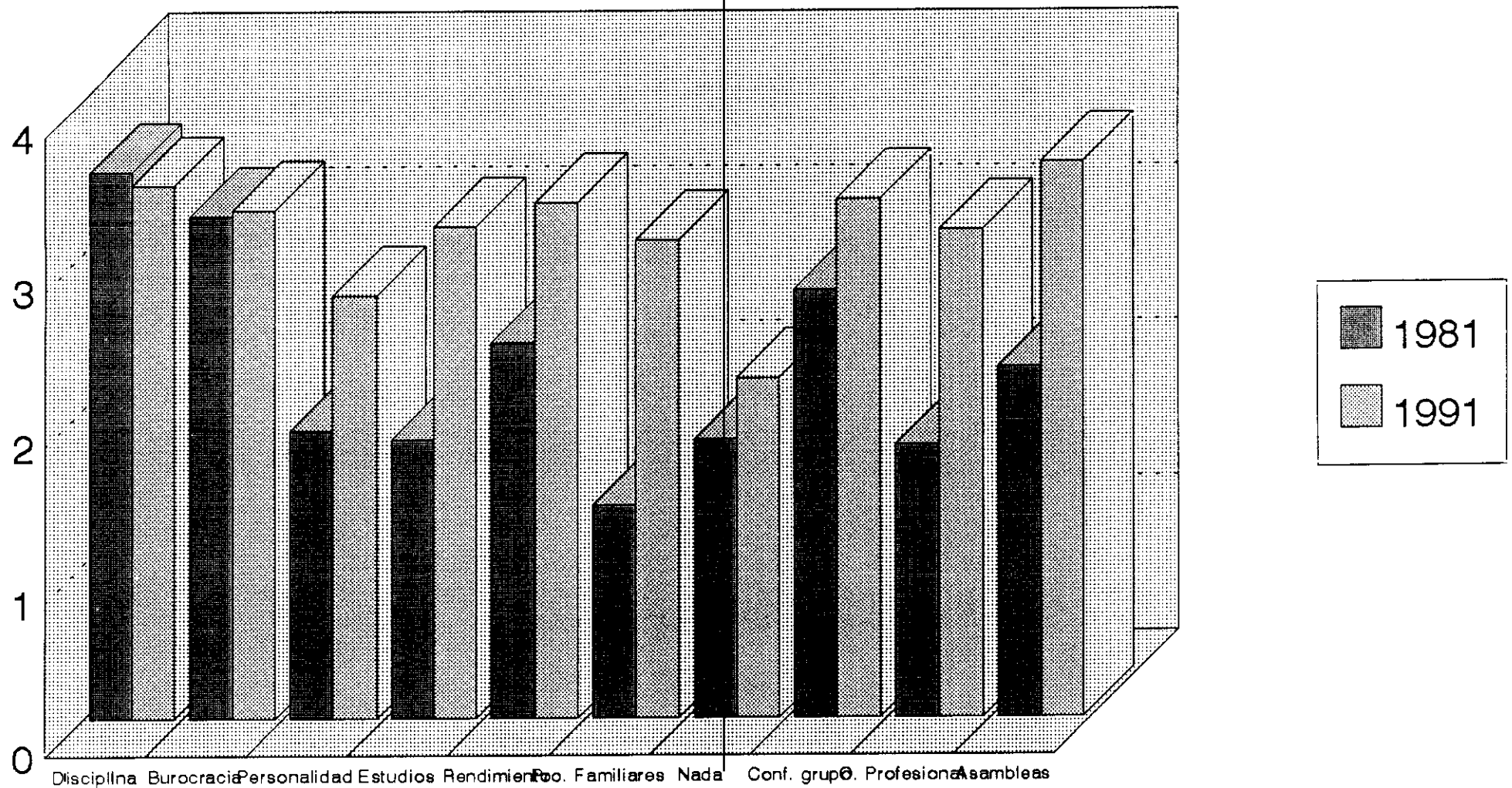


GRAFICO LXXIII

Privado.

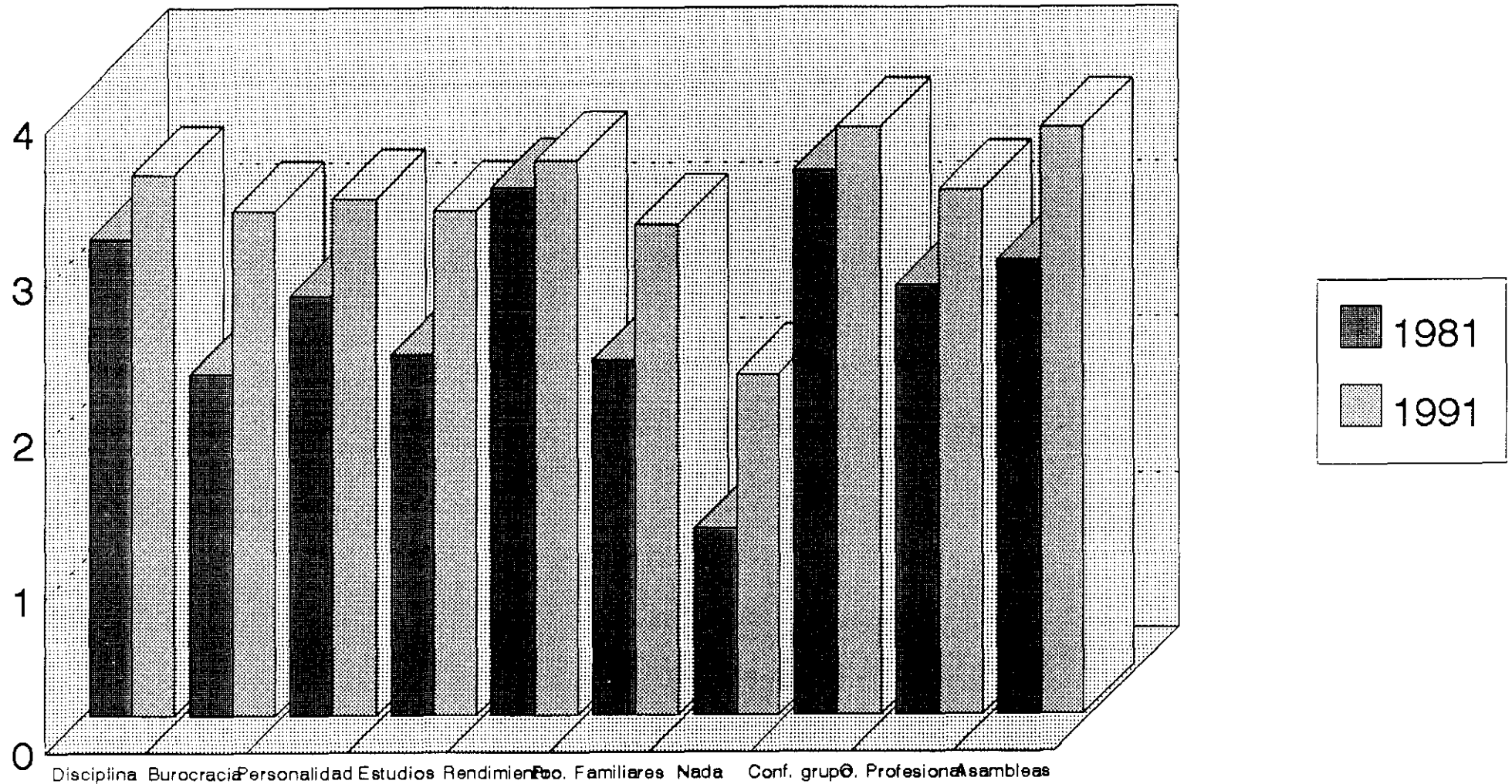


GRAFICO LXXIV

Mujeres.

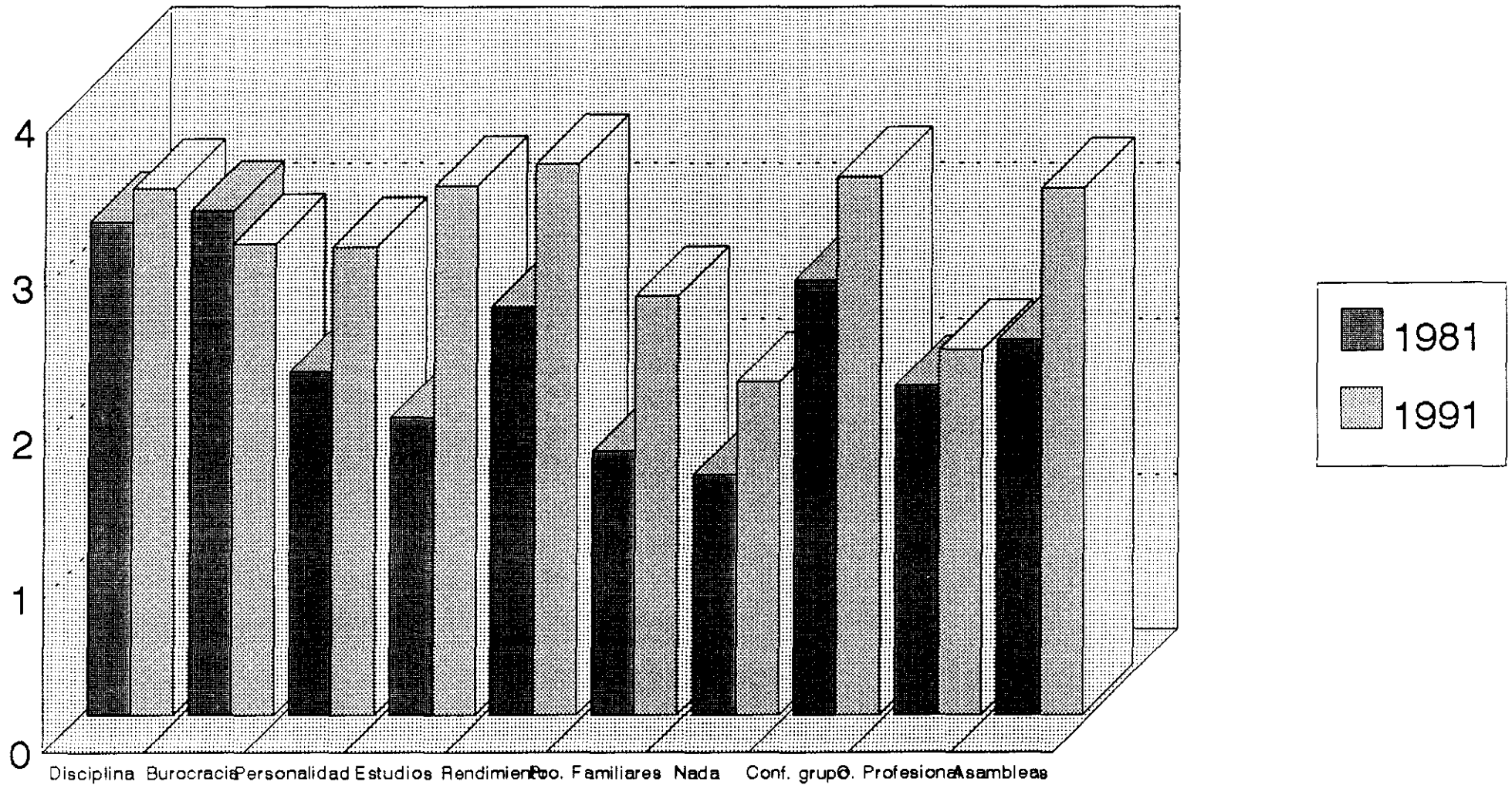


GRAFICO LXXV

Hombres.

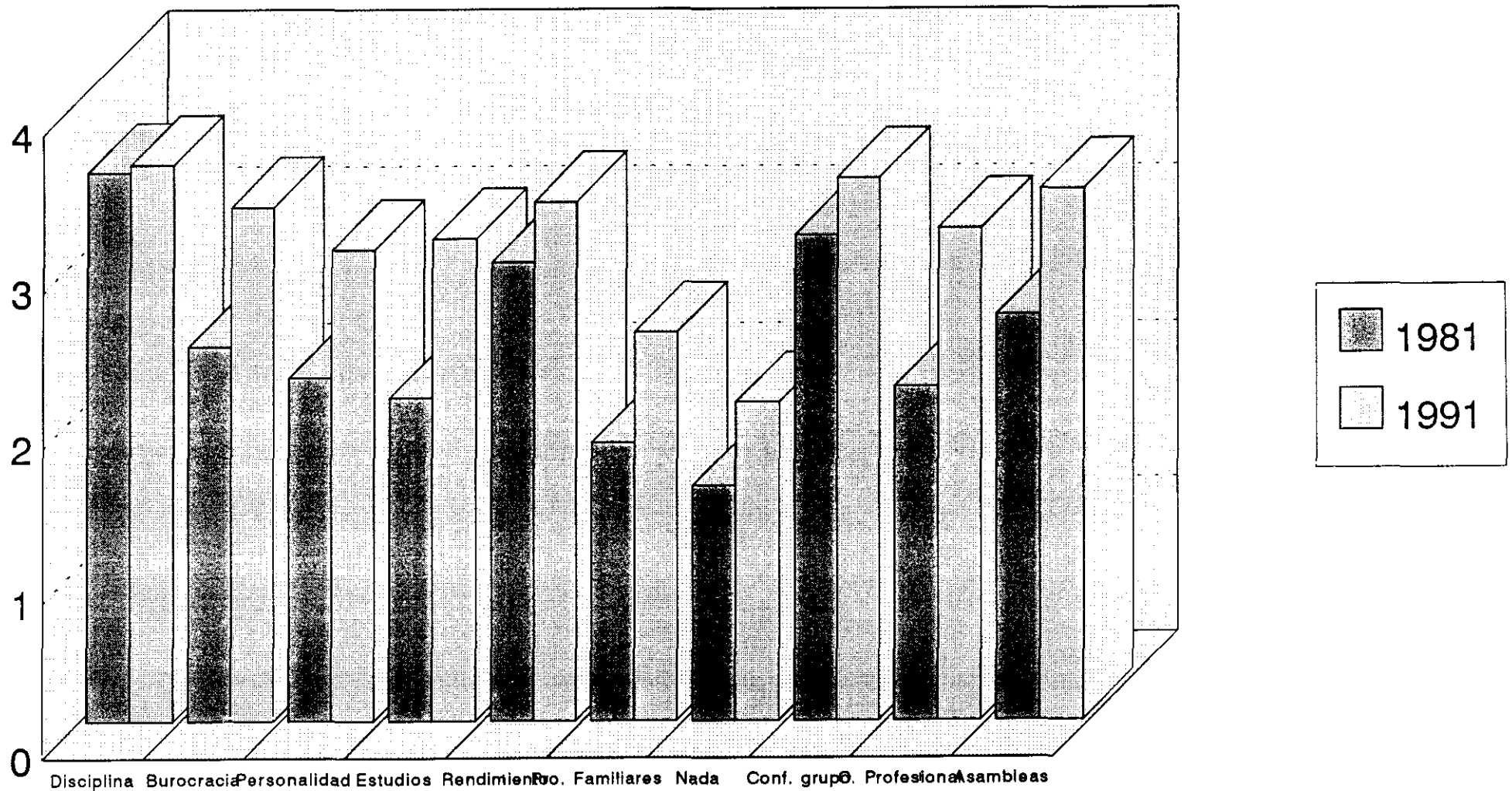


GRAFICO LXXVI

Gráfico comparativo por estamentos en el 81.

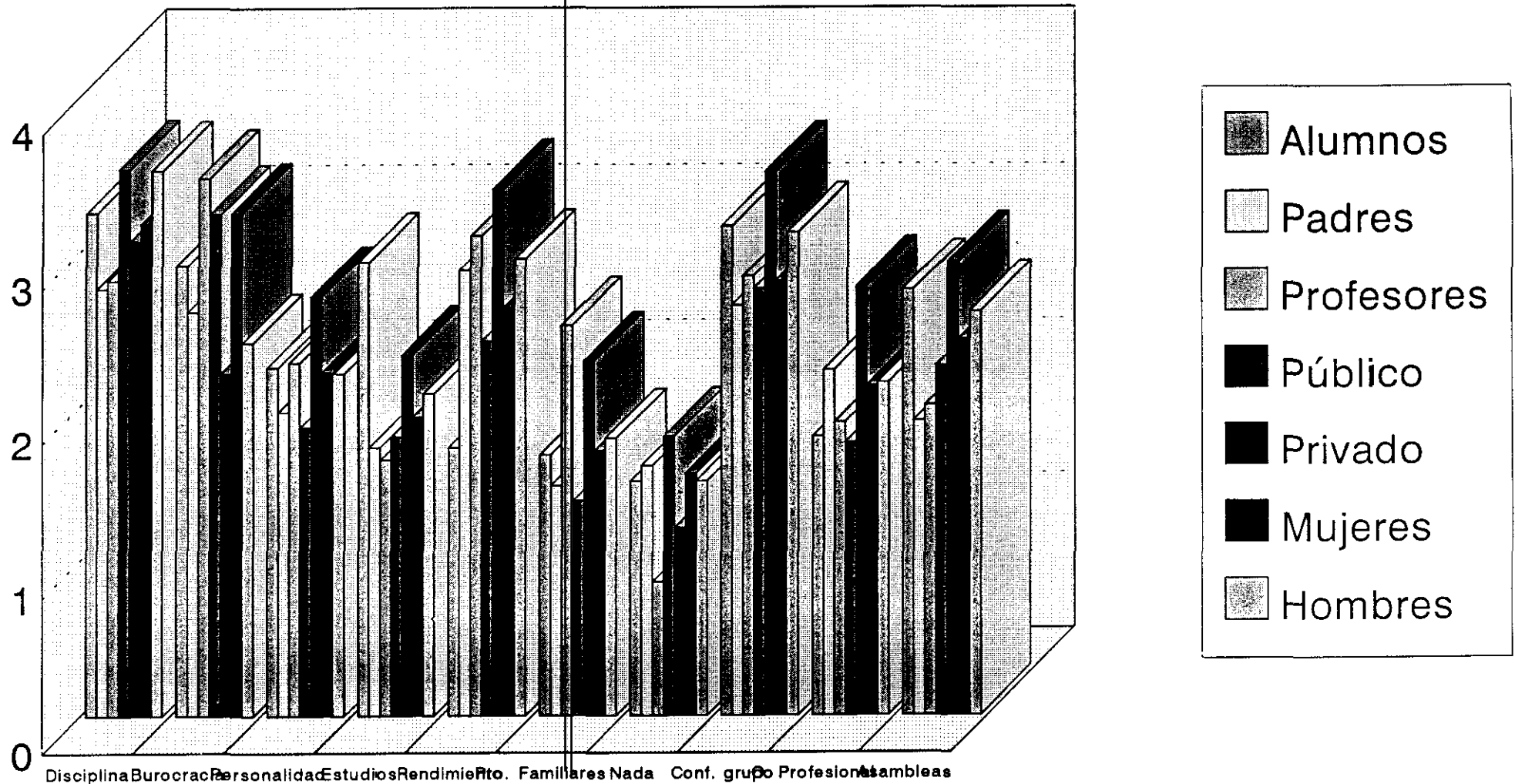


GRAFICO LXXVII

Gráfico comparativo por estamentos en el 91.

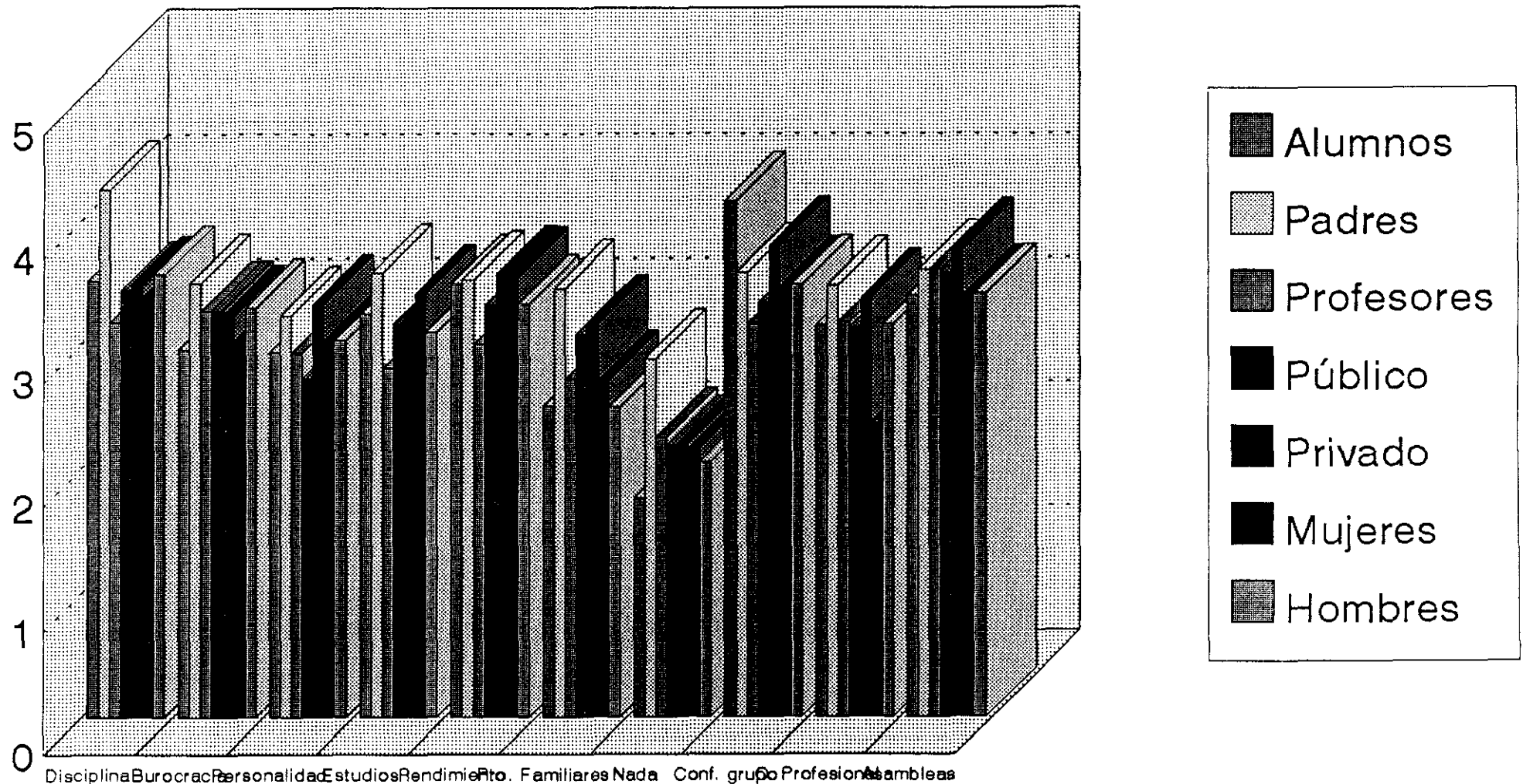


GRAFICO LXXVIII

Alumnos.

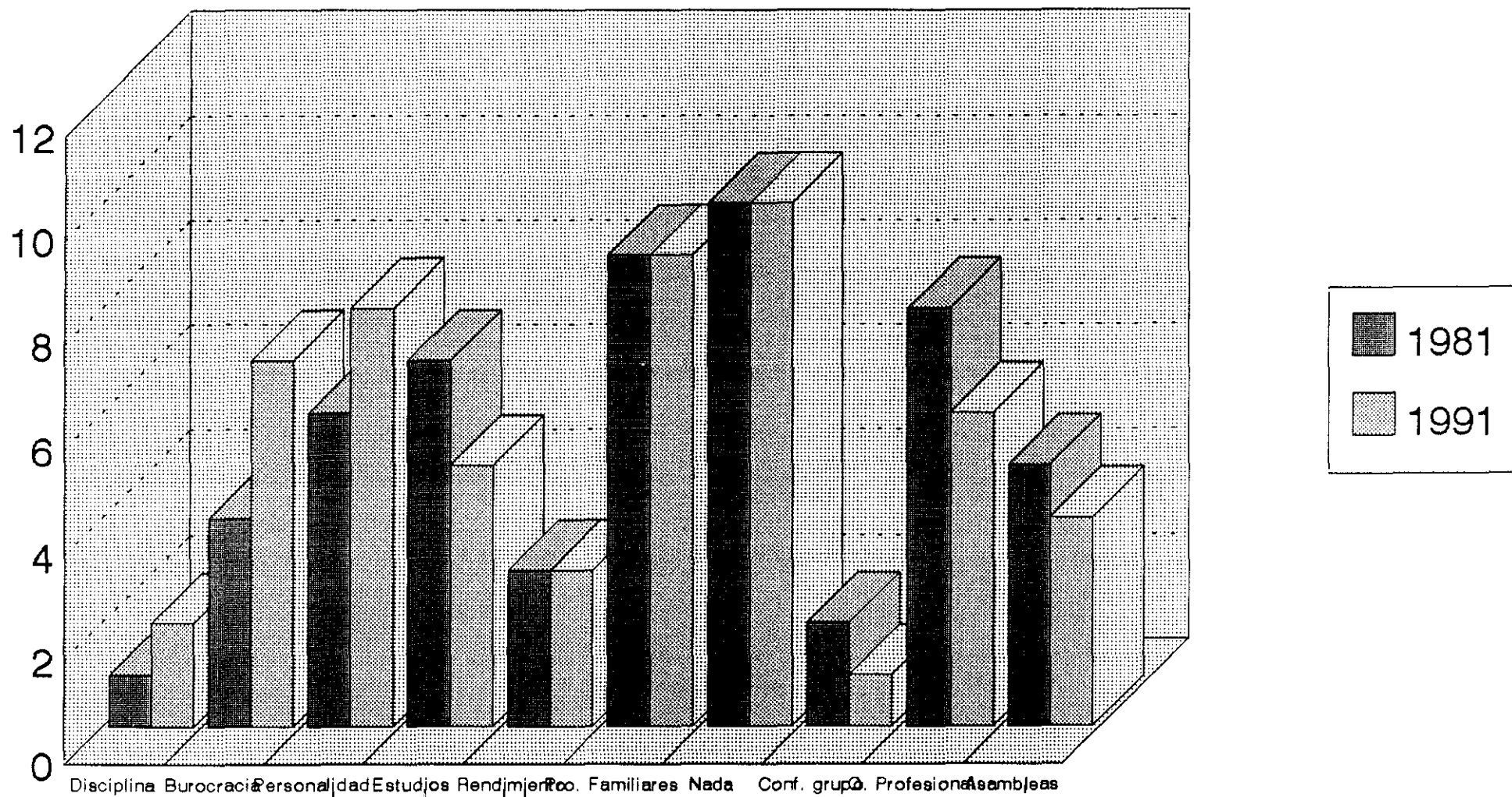


GRAFICO LXXIX

Padres.

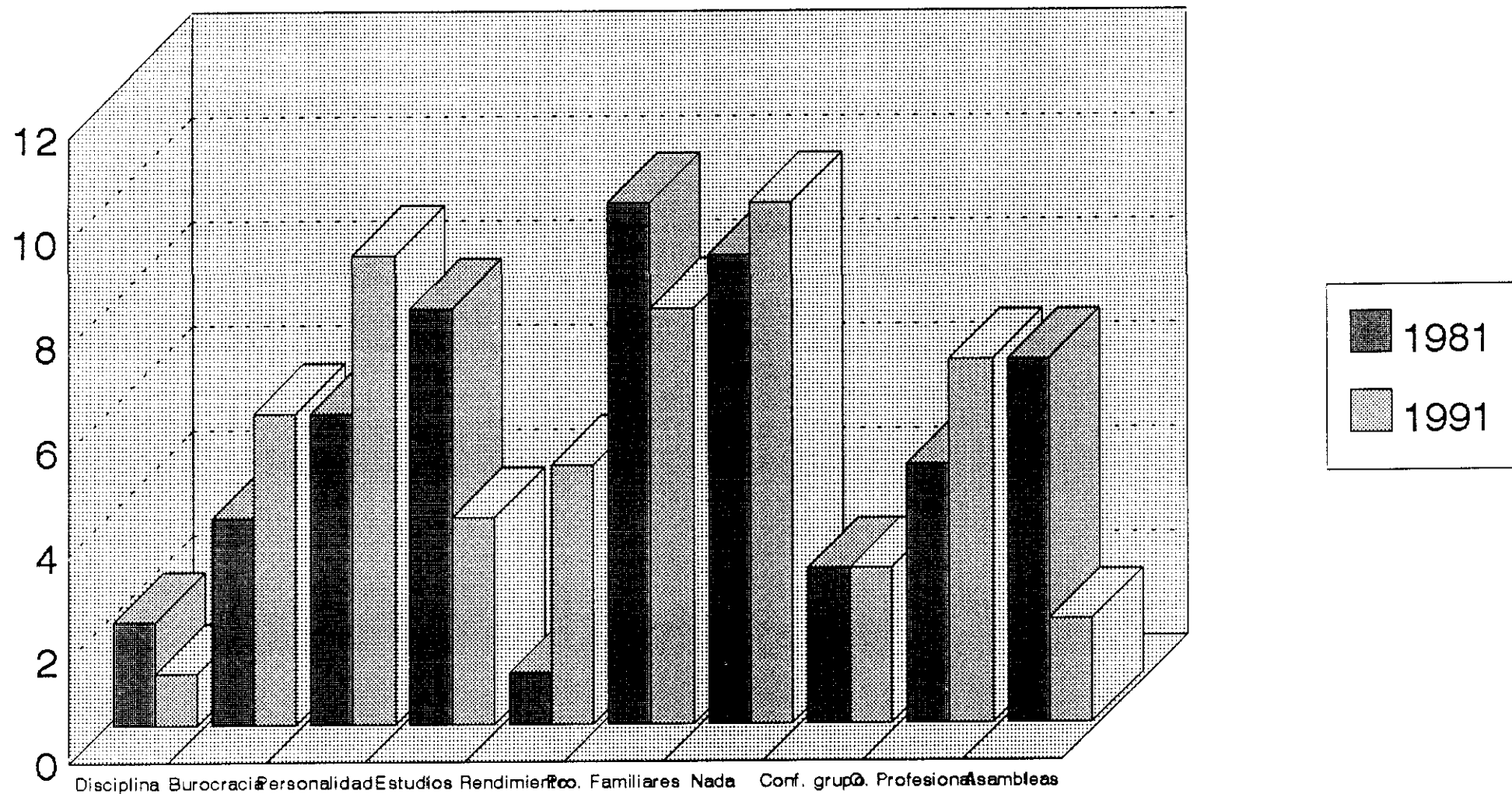


GRAFICO LXXX

Profesores.

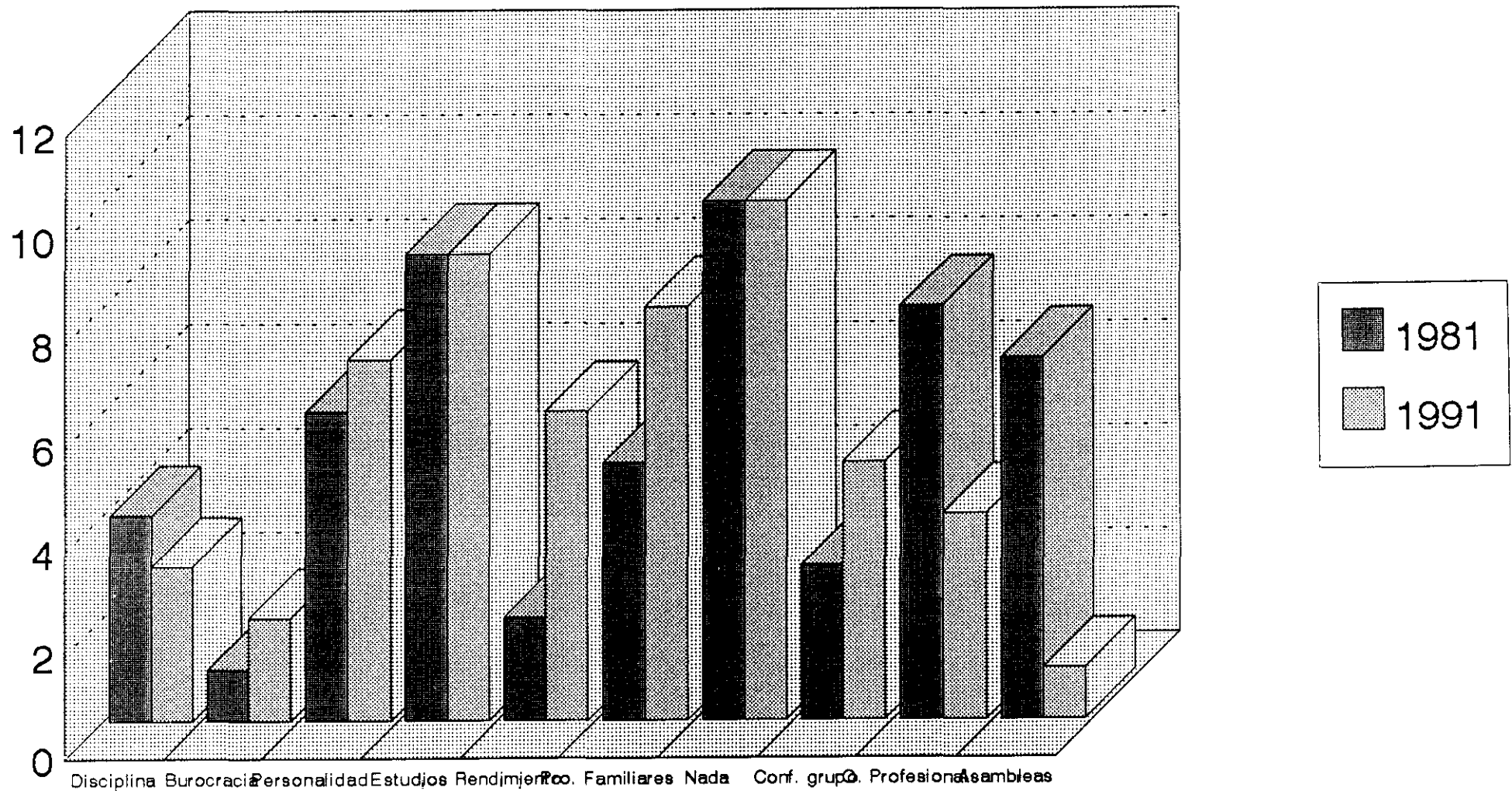


GRAFICO LXXXI

Público.

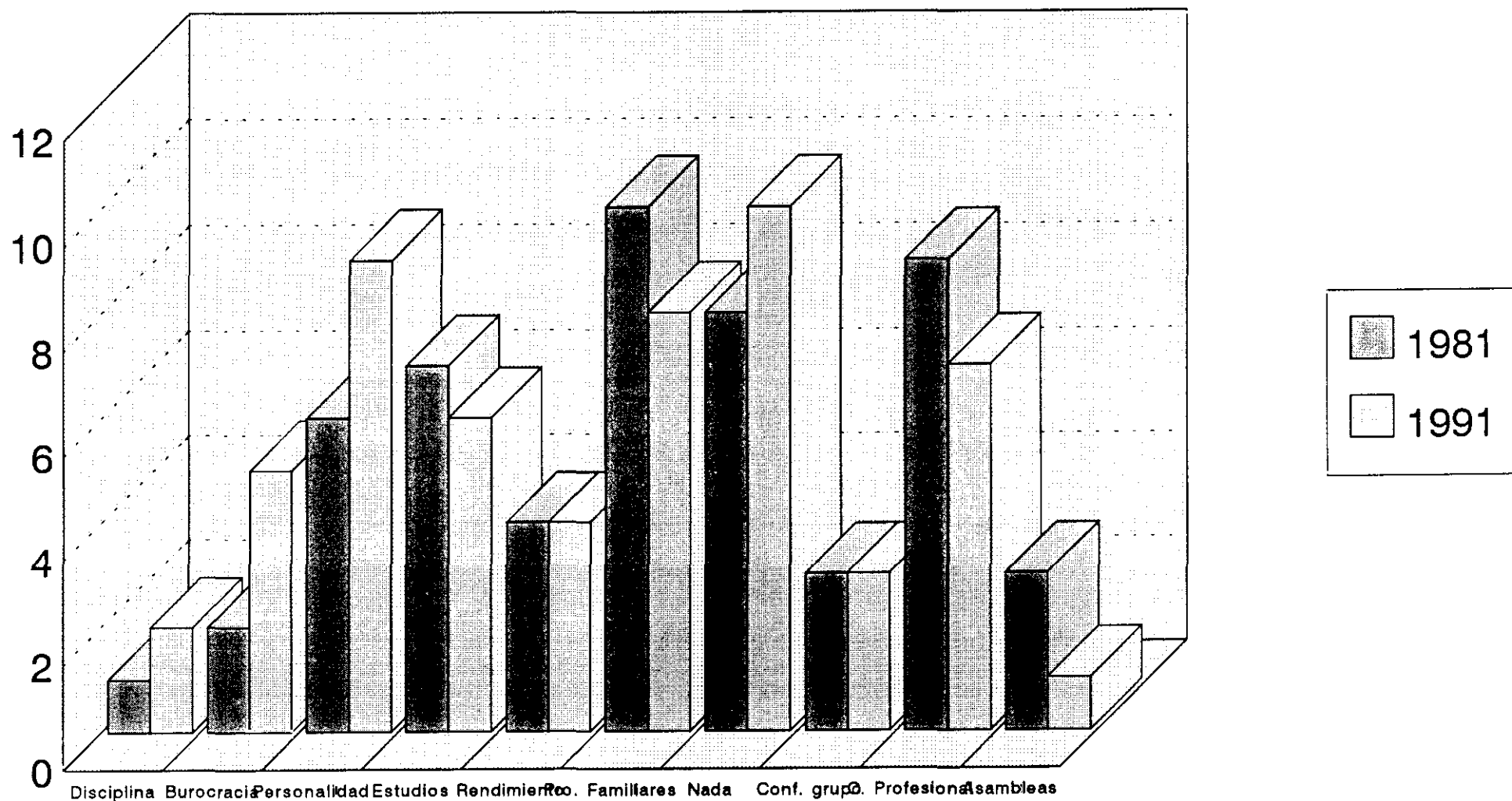


GRAFICO LXXXII

Privado.

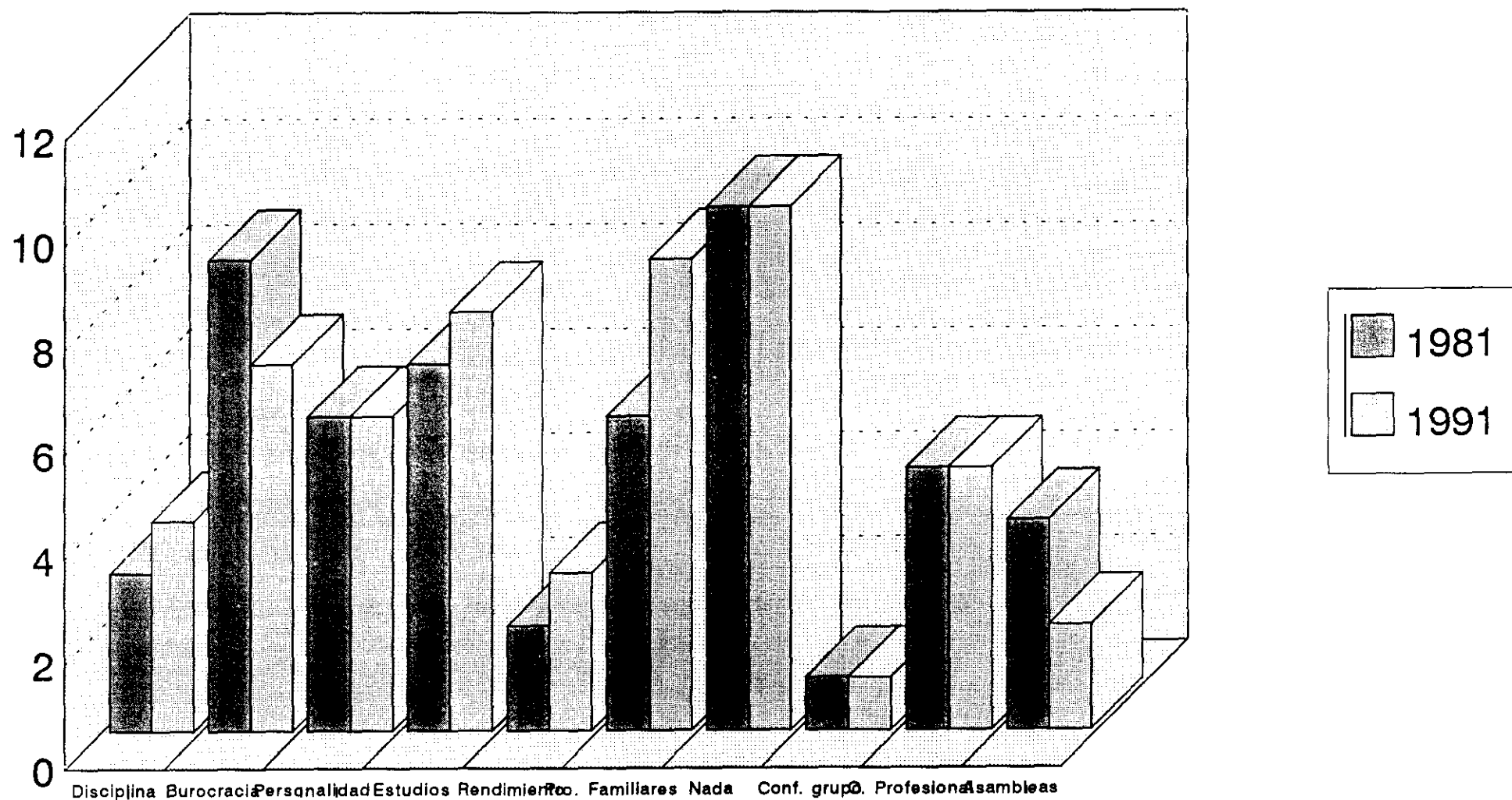


GRAFICO LXXXIII

Mujeres.

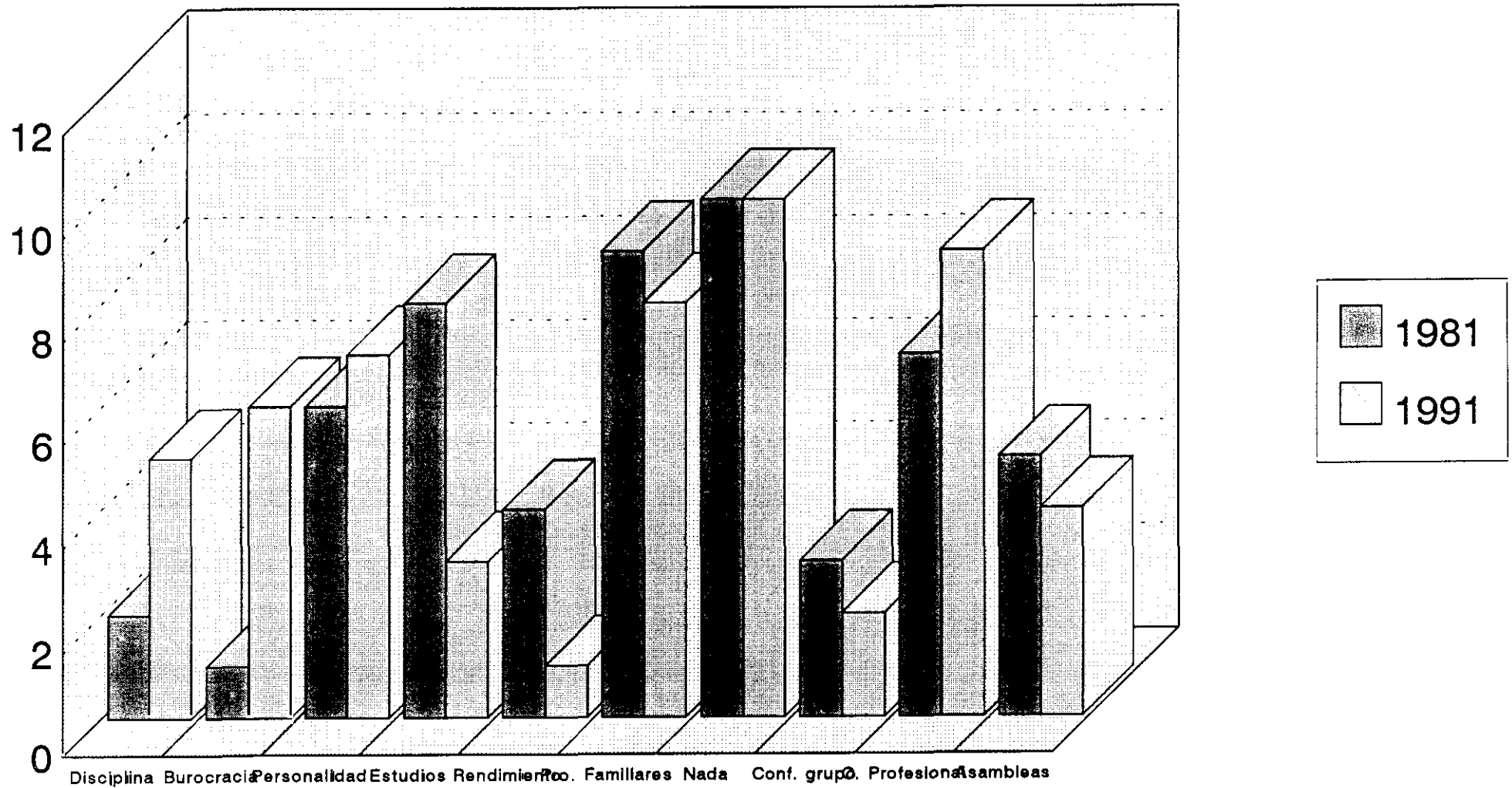


GRAFICO LXXXIV

Hombres.

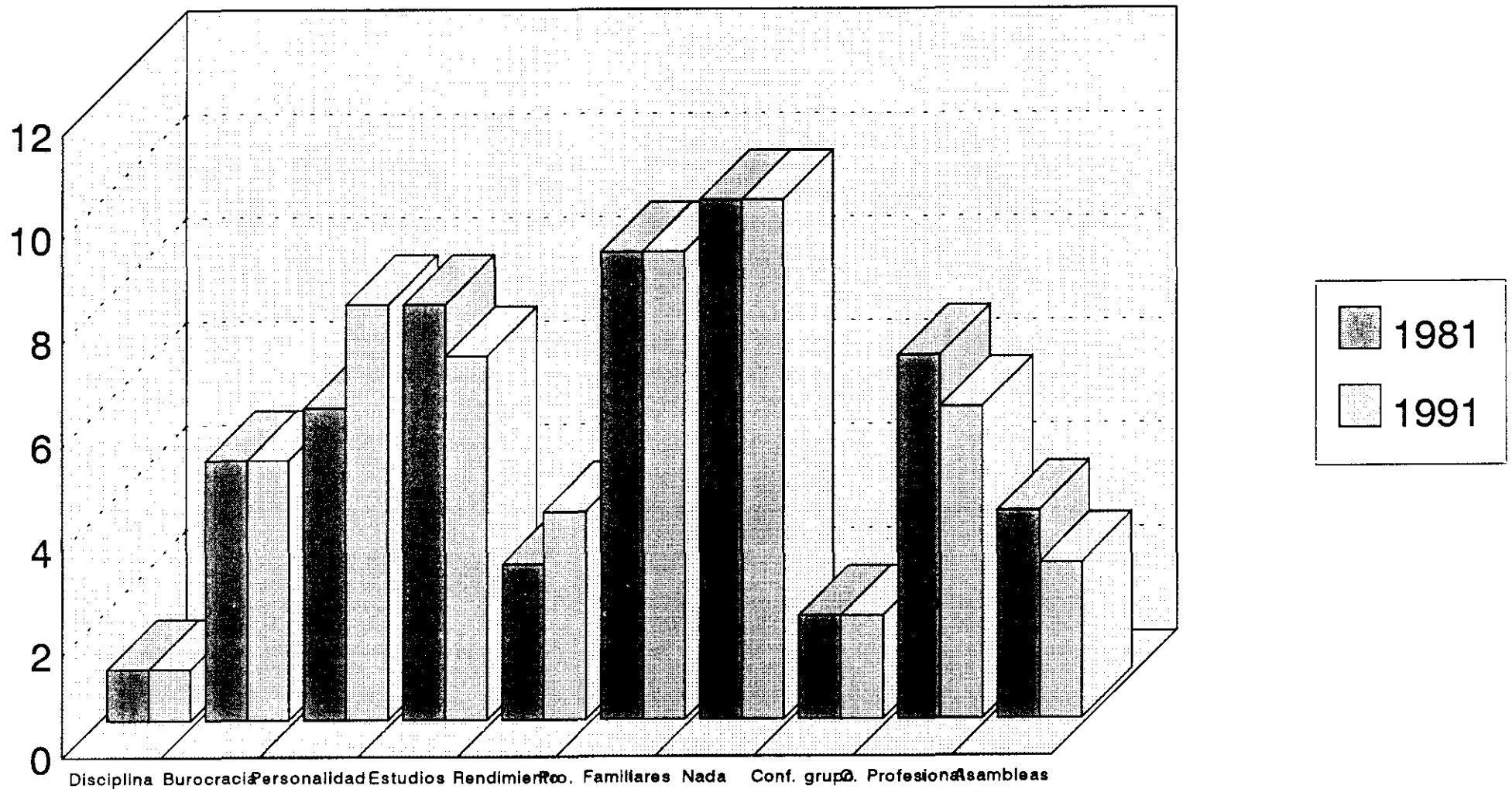


GRAFICO LXXXV

Gráfico comparativo por estamentos en el 81.

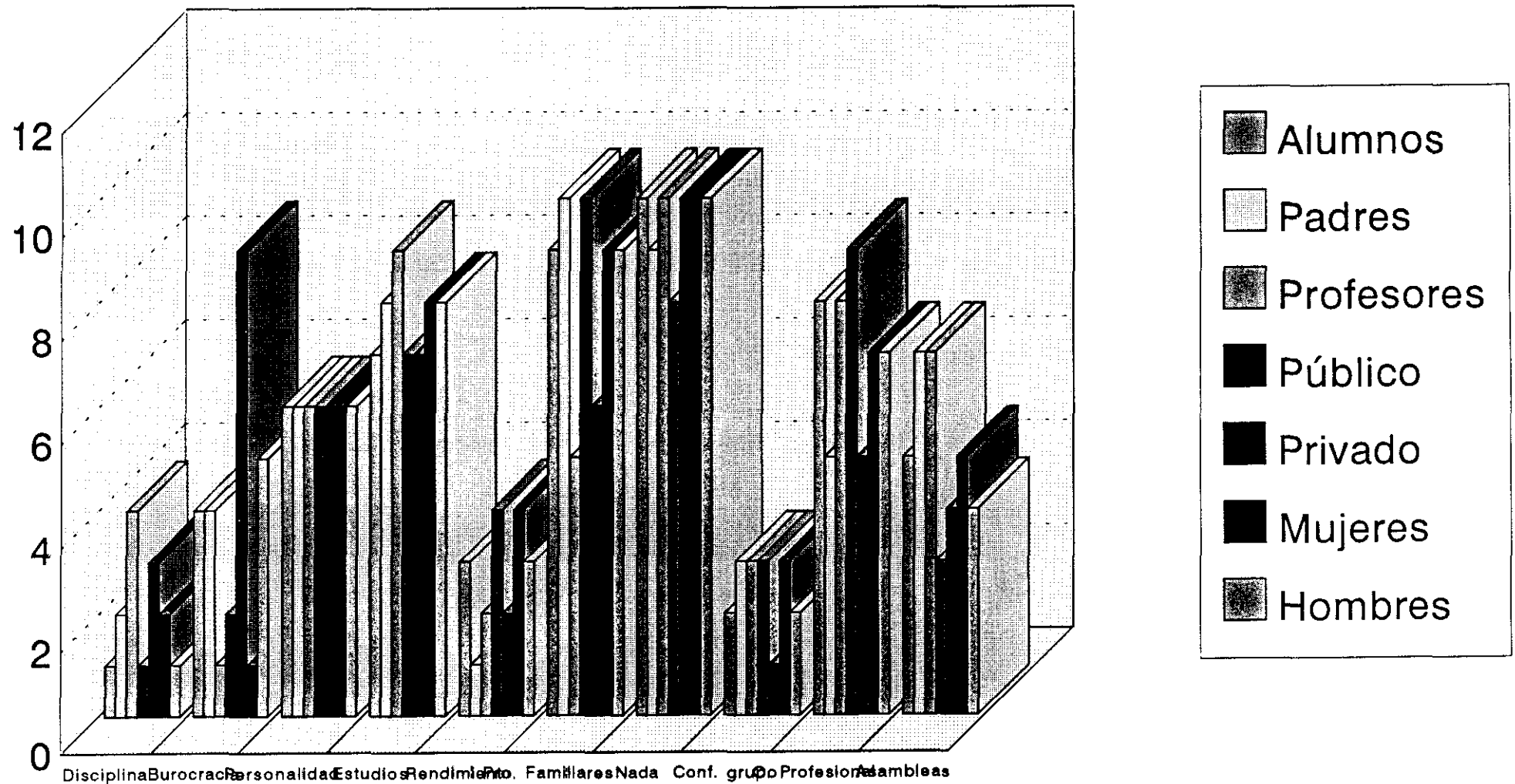


GRAFICO LXXXVI

Gráfico comparativo por estamentos en el 91.

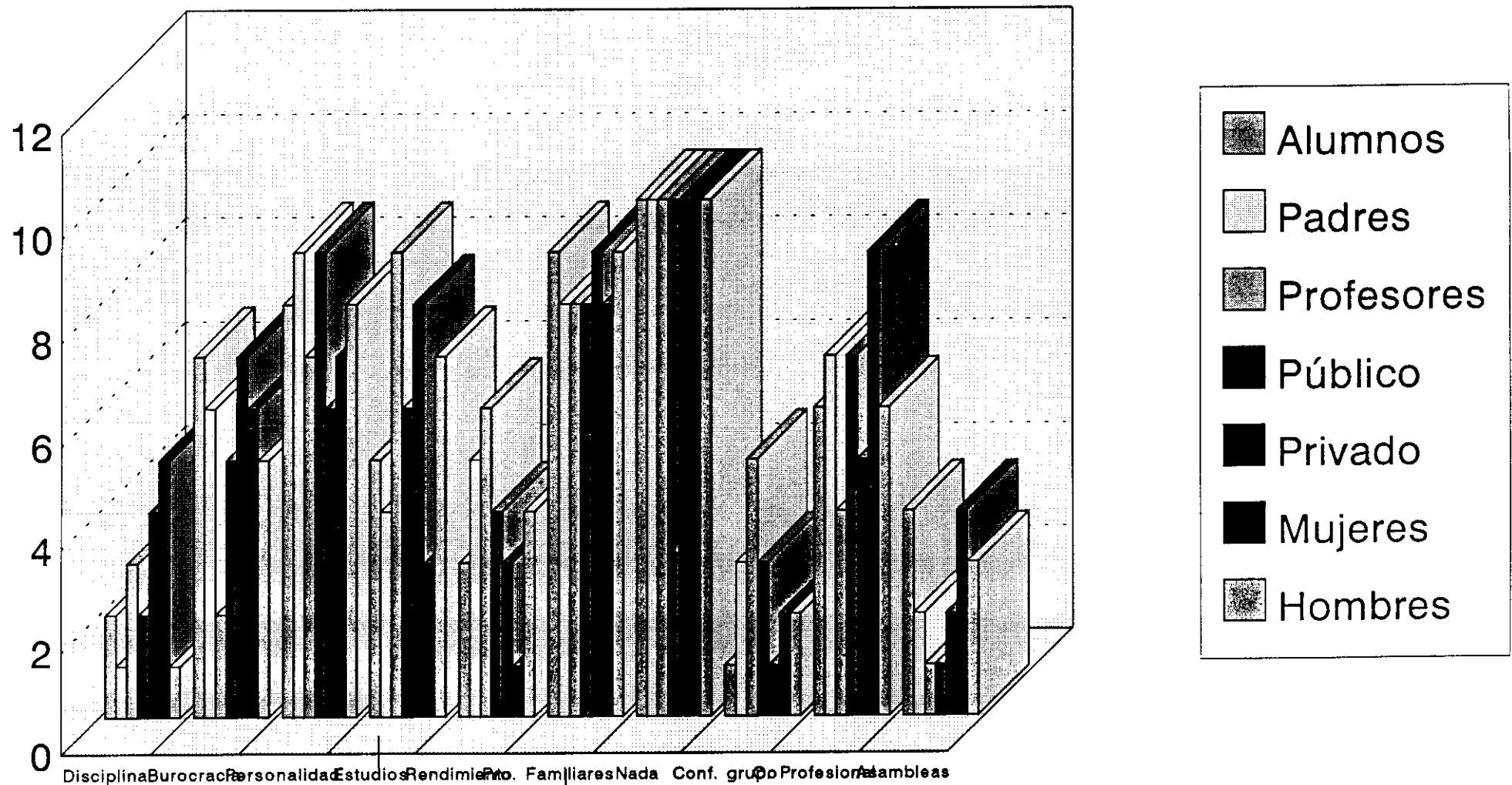


GRAFICO LXXXVII

Gráfico con valores medios: SATISFACCION POR LA ACCION TUTORIAL EN EL CENTRO.

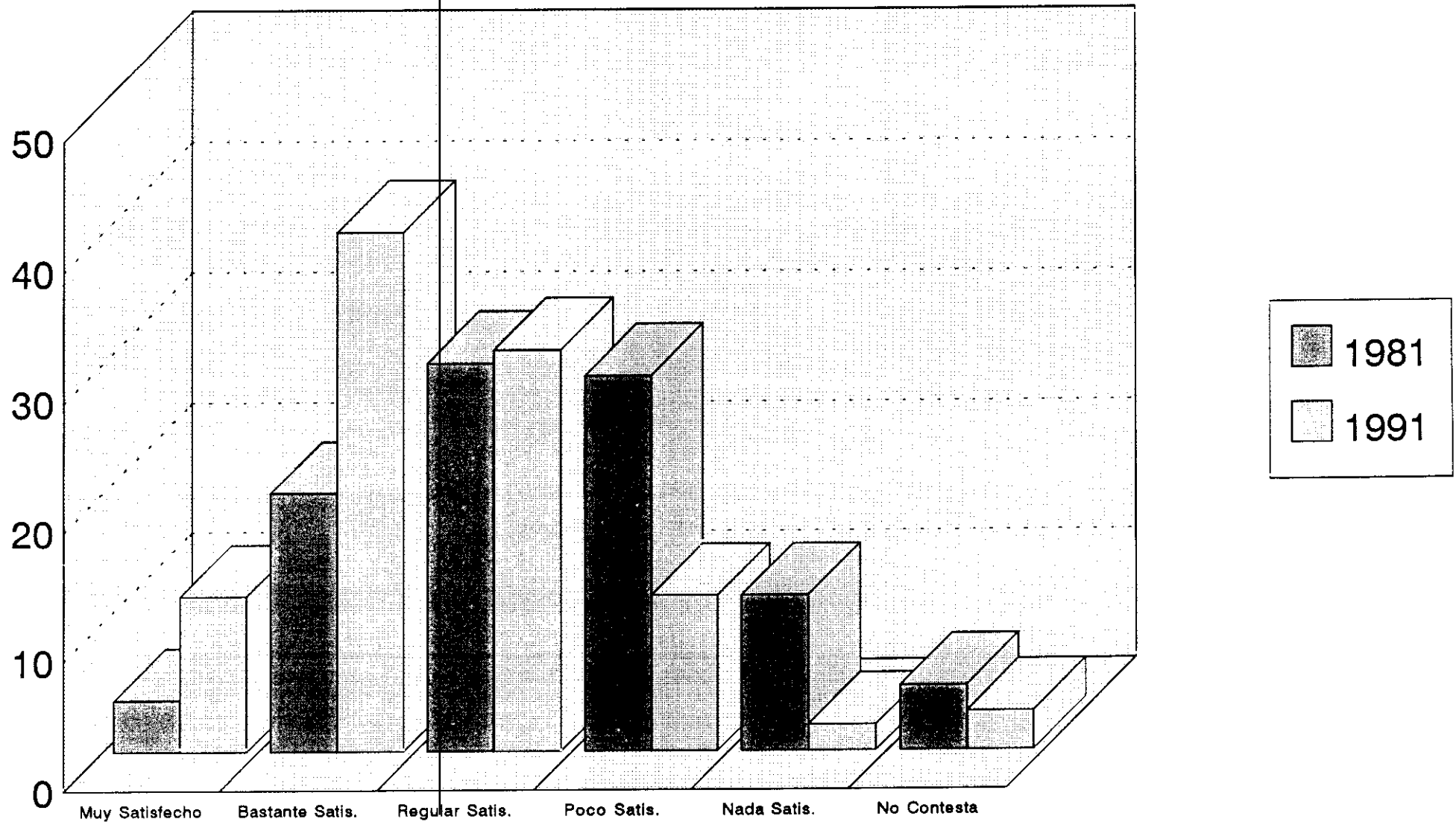


GRAFICO LXXXVIII

Alumnos.

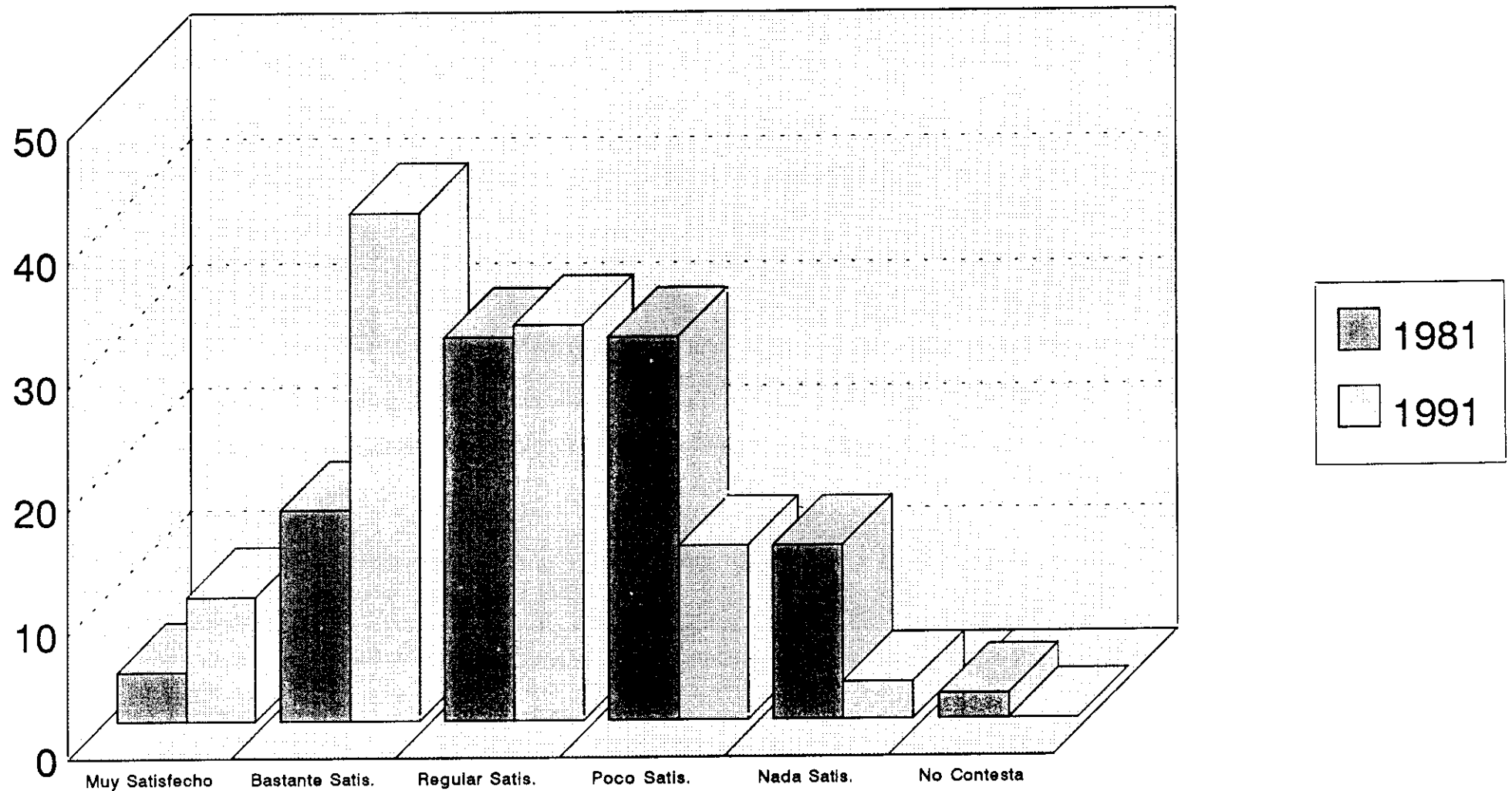


GRAFICO LXXXIX

Padres.

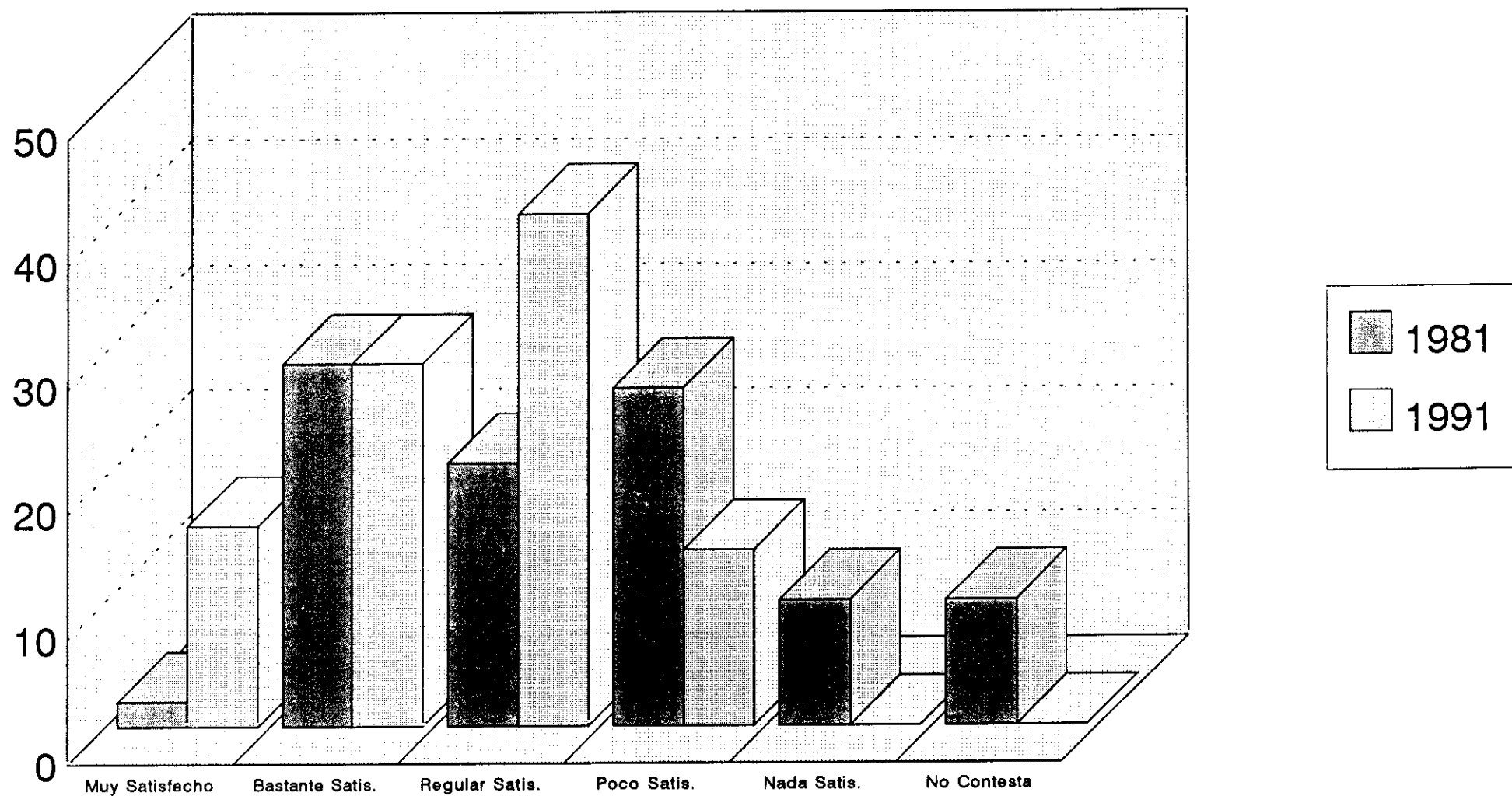


GRAFICO XC

Profesores.

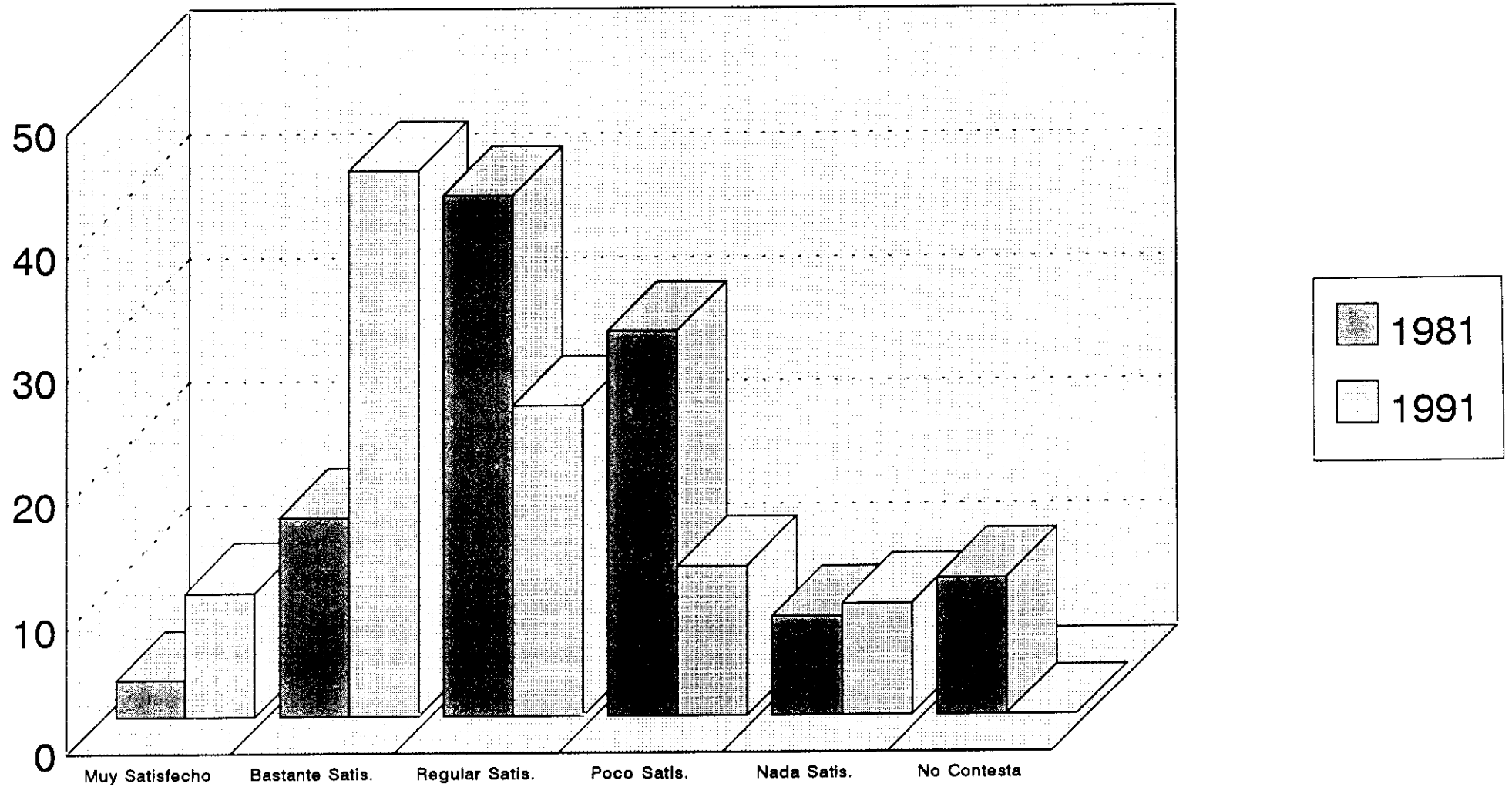


GRAFICO XCI

Público.

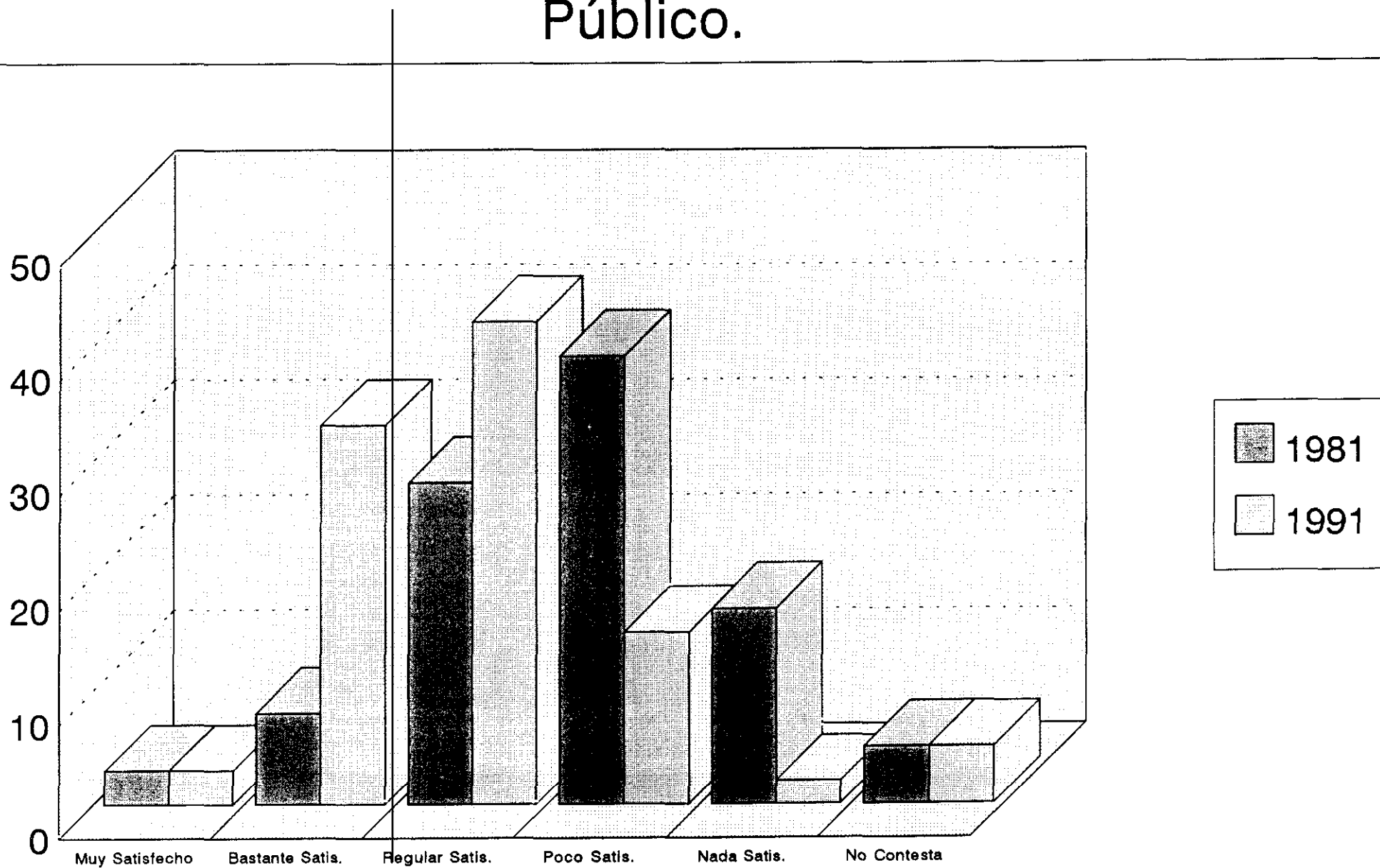


GRAFICO XCII

Privado.

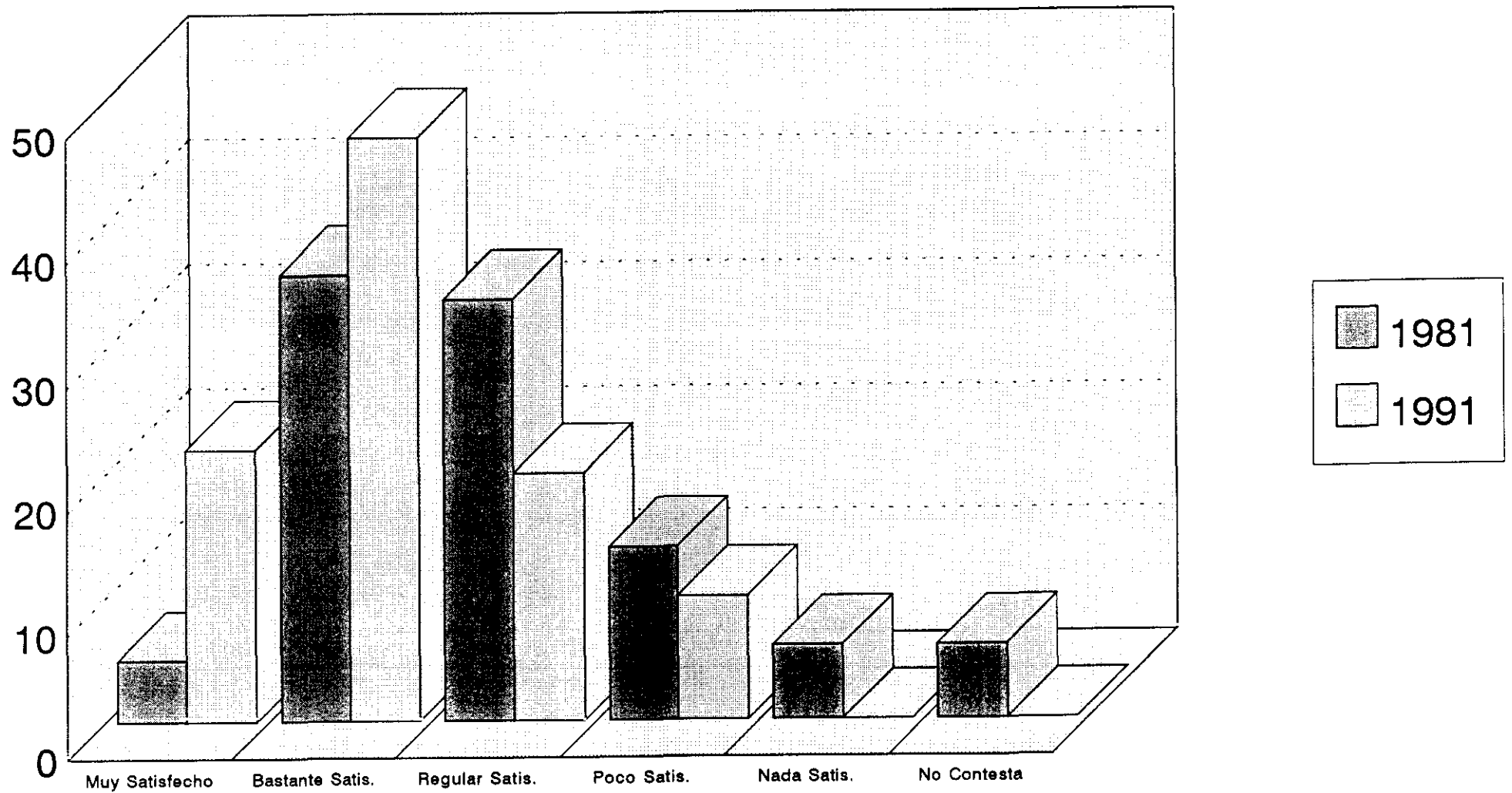


GRAFICO XCIII

Mujeres.

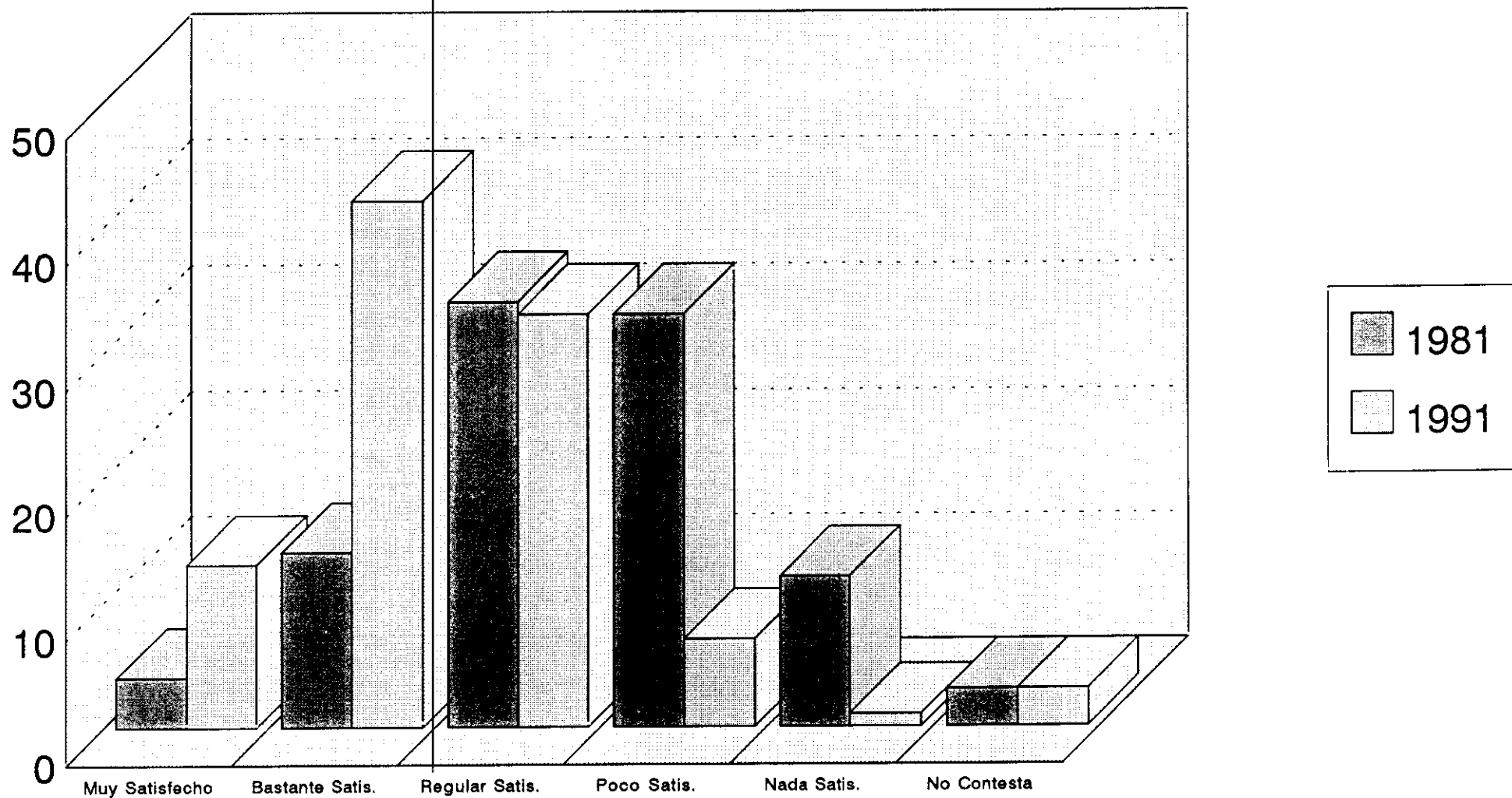


GRAFICO XCIV

Hombres.

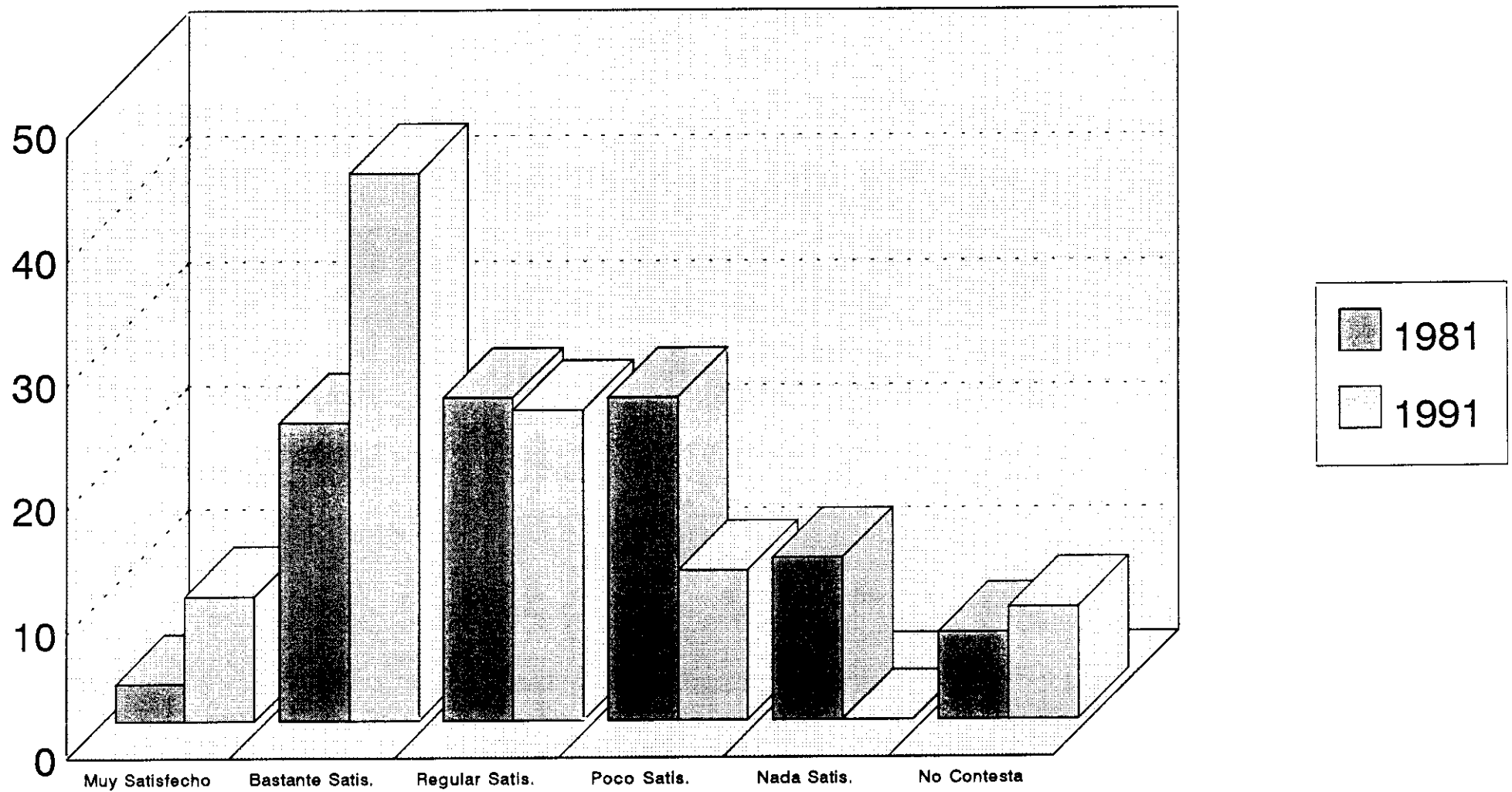


GRAFICO XCV

Gráfico con valores medios: HORARIO FIJO DE TUTORIA.

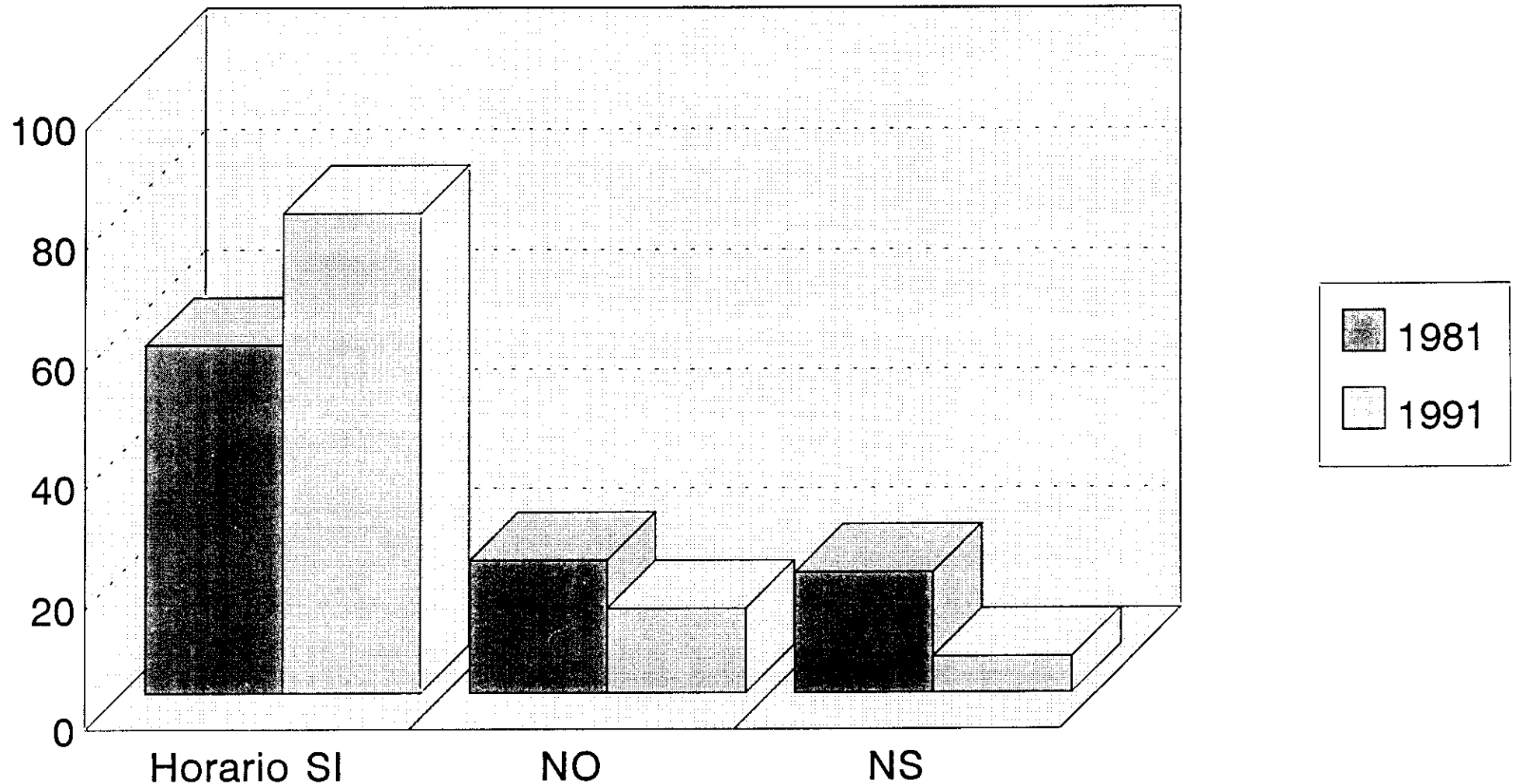


GRAFICO XCVI

Alumnos.

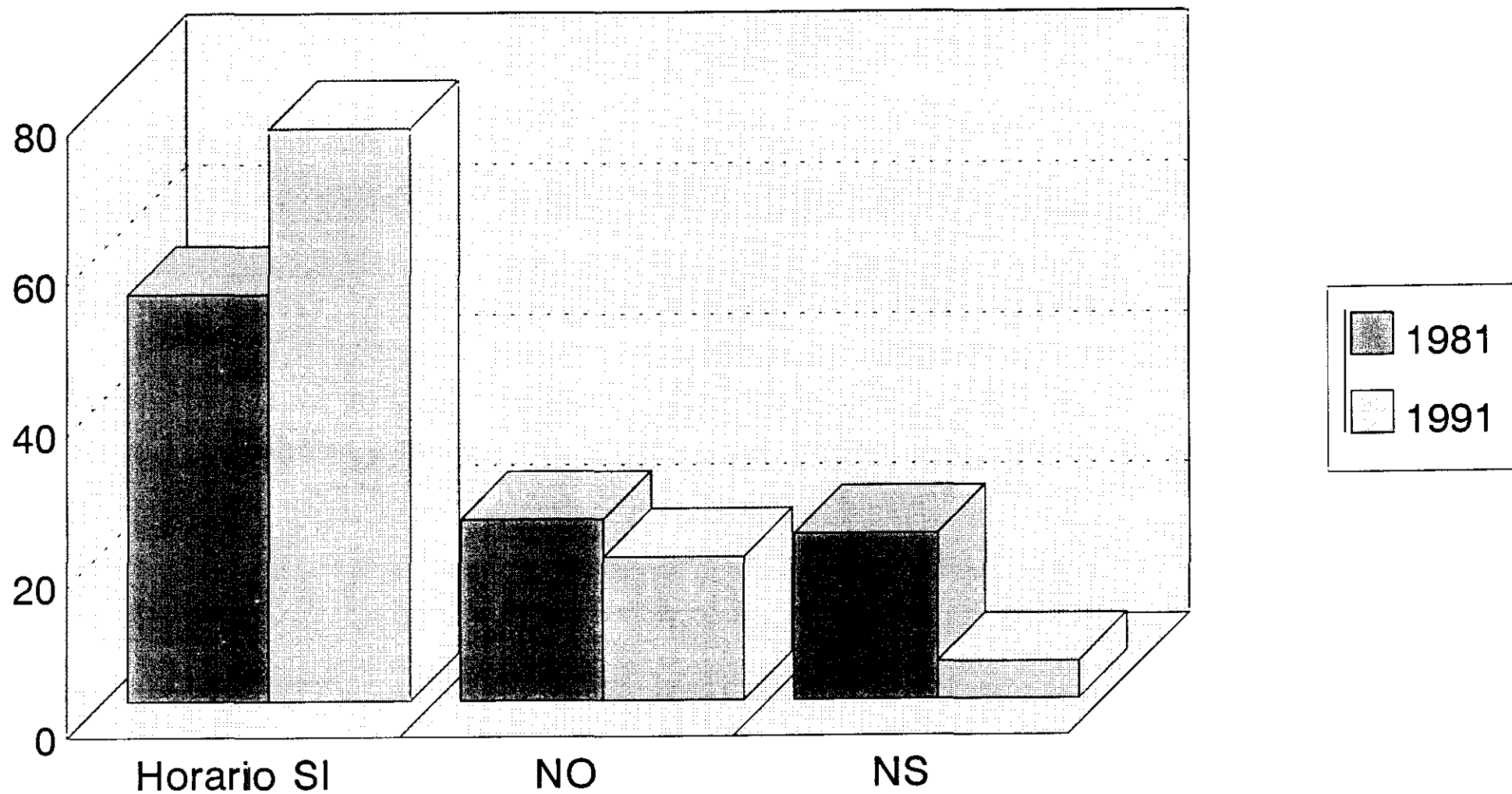


GRAFICO XCVII

Padres.

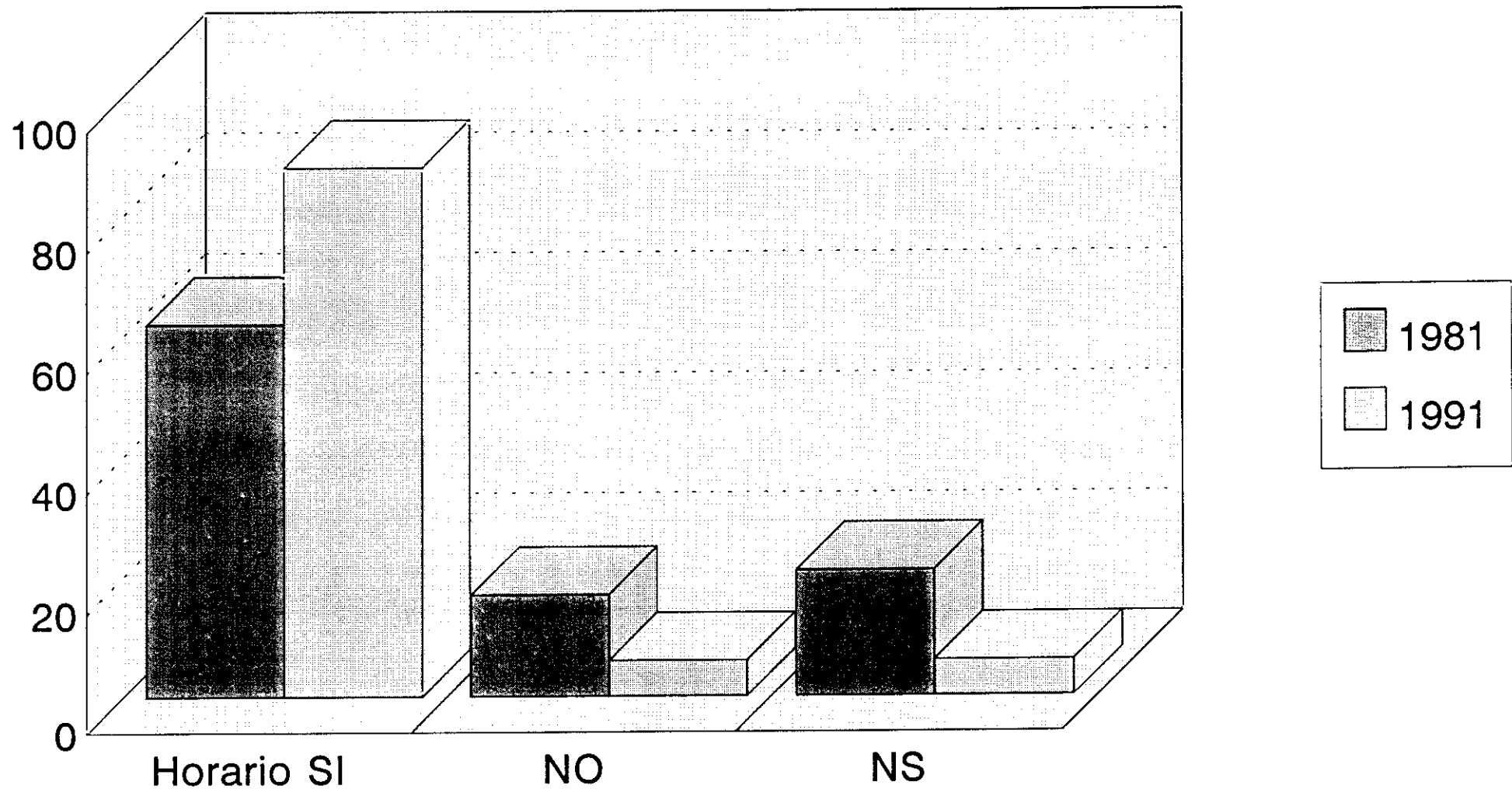


GRAFICO XCVIII

Profesores.

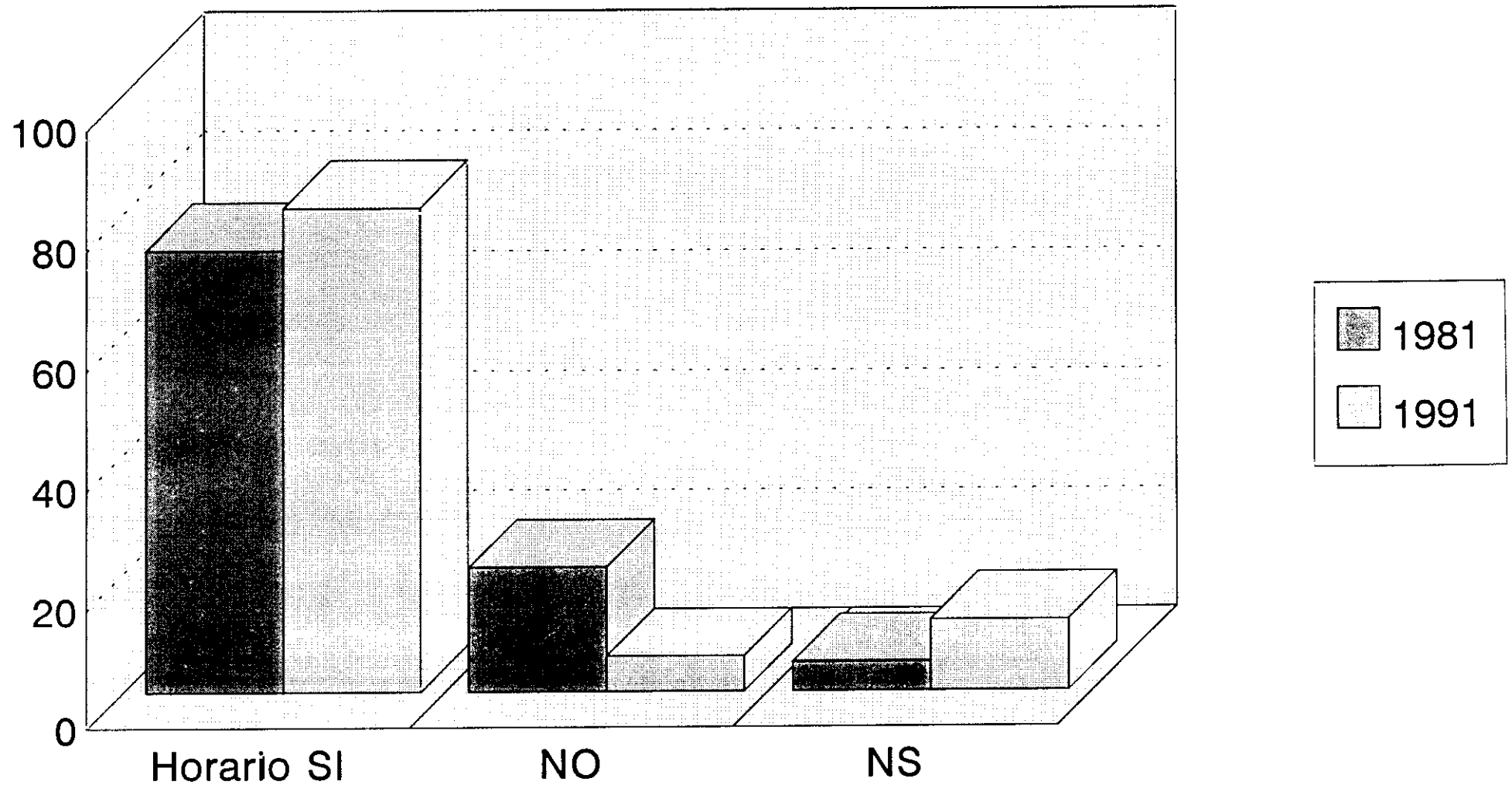


GRAFICO XCIX

Público.

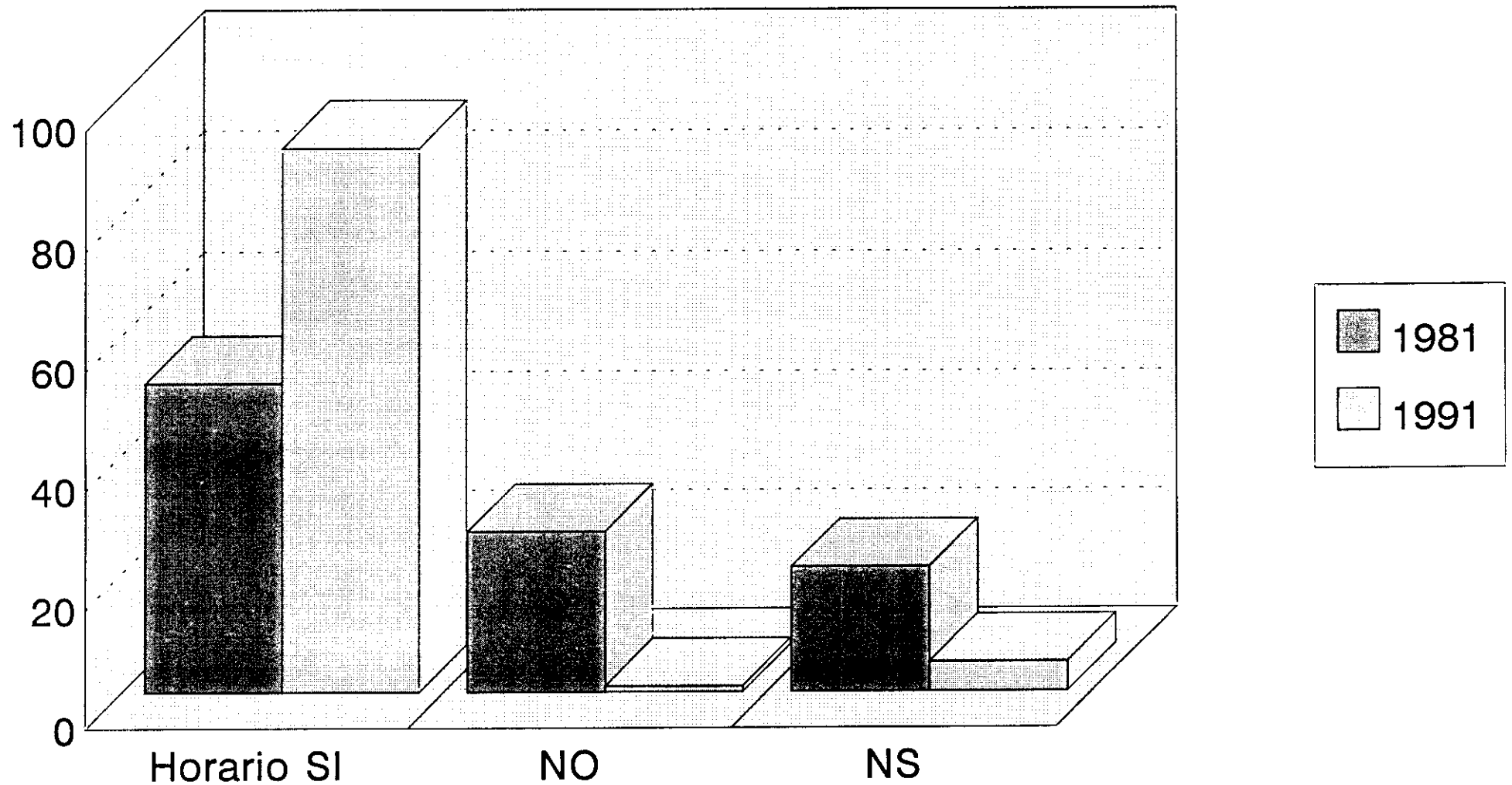


GRAFICO C

Privado.

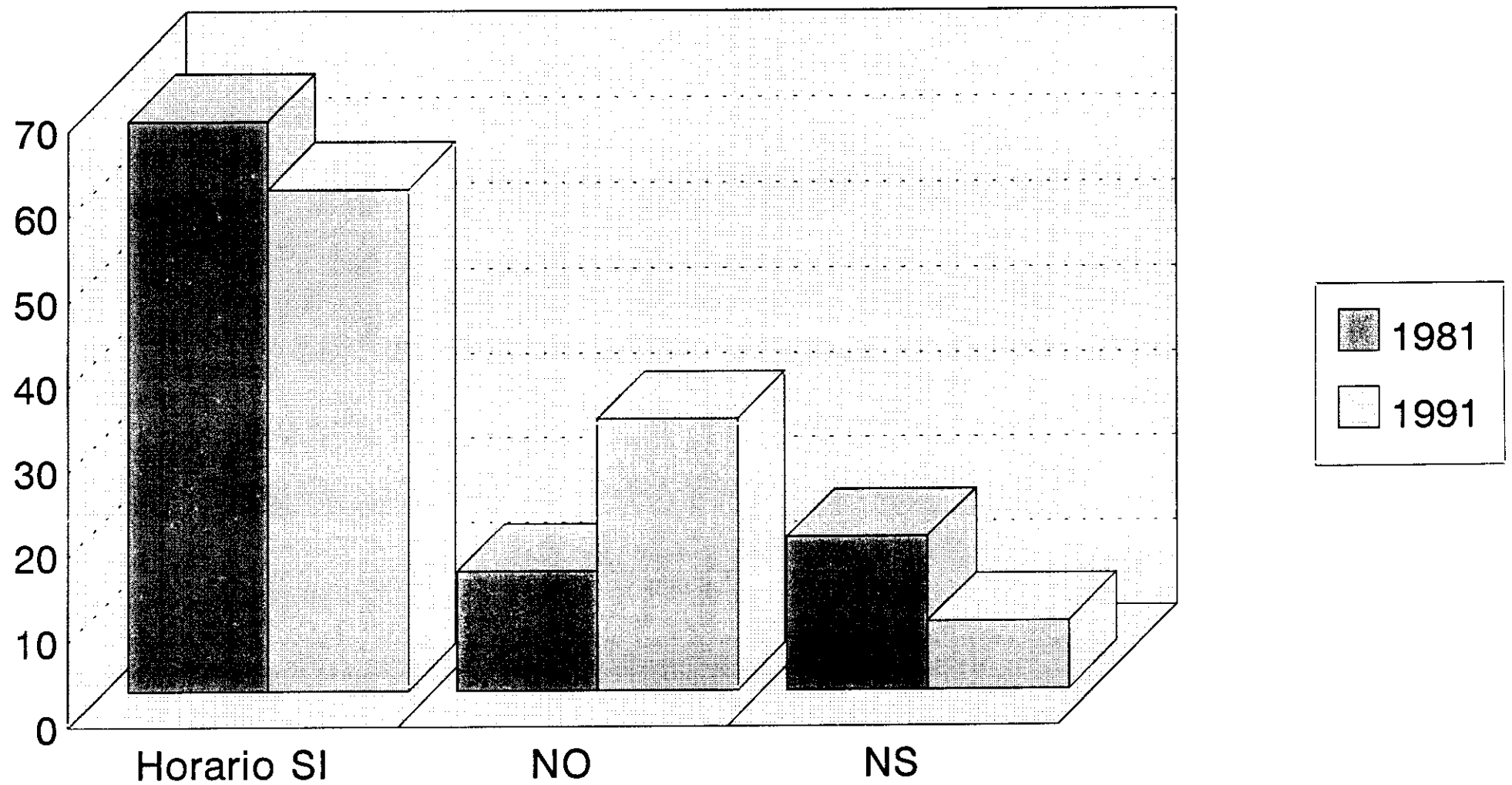


GRAFICO CI

Mujeres.

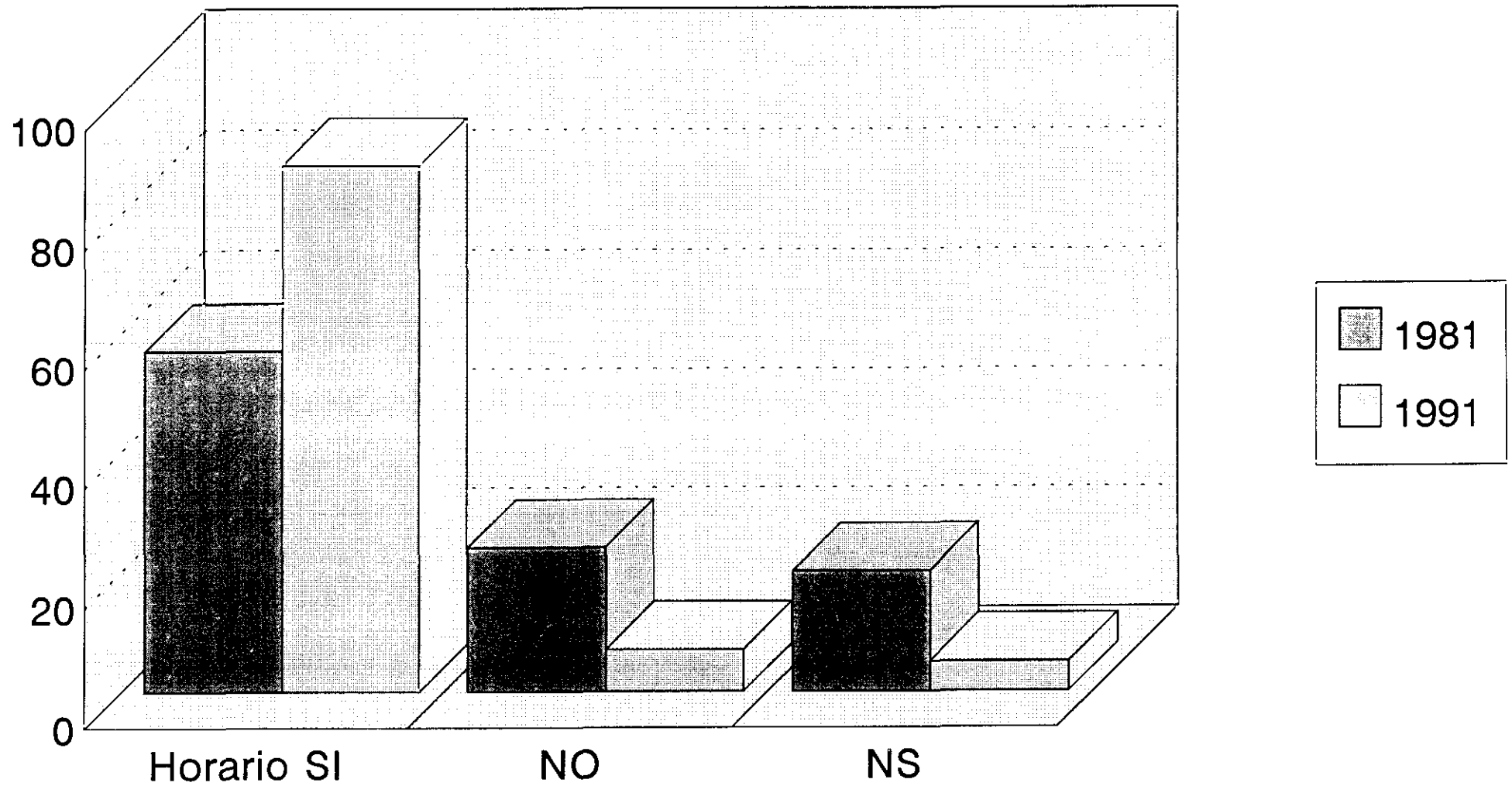


GRAFICO CII

Hombres.

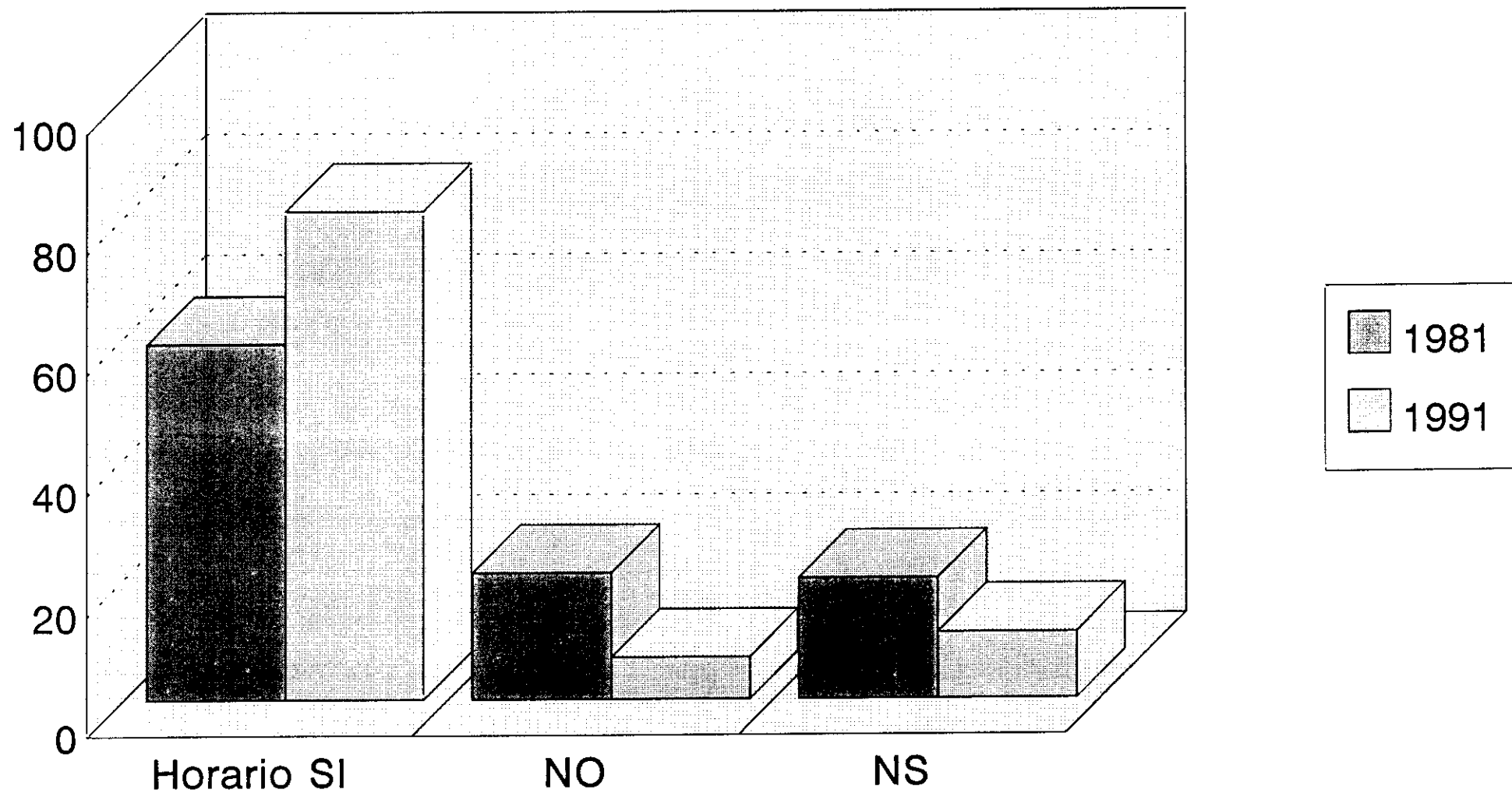


GRAFICO CIII

Gráfico con valores medios: REUNIONES CON EL GRUPO DE ALUMNOS.

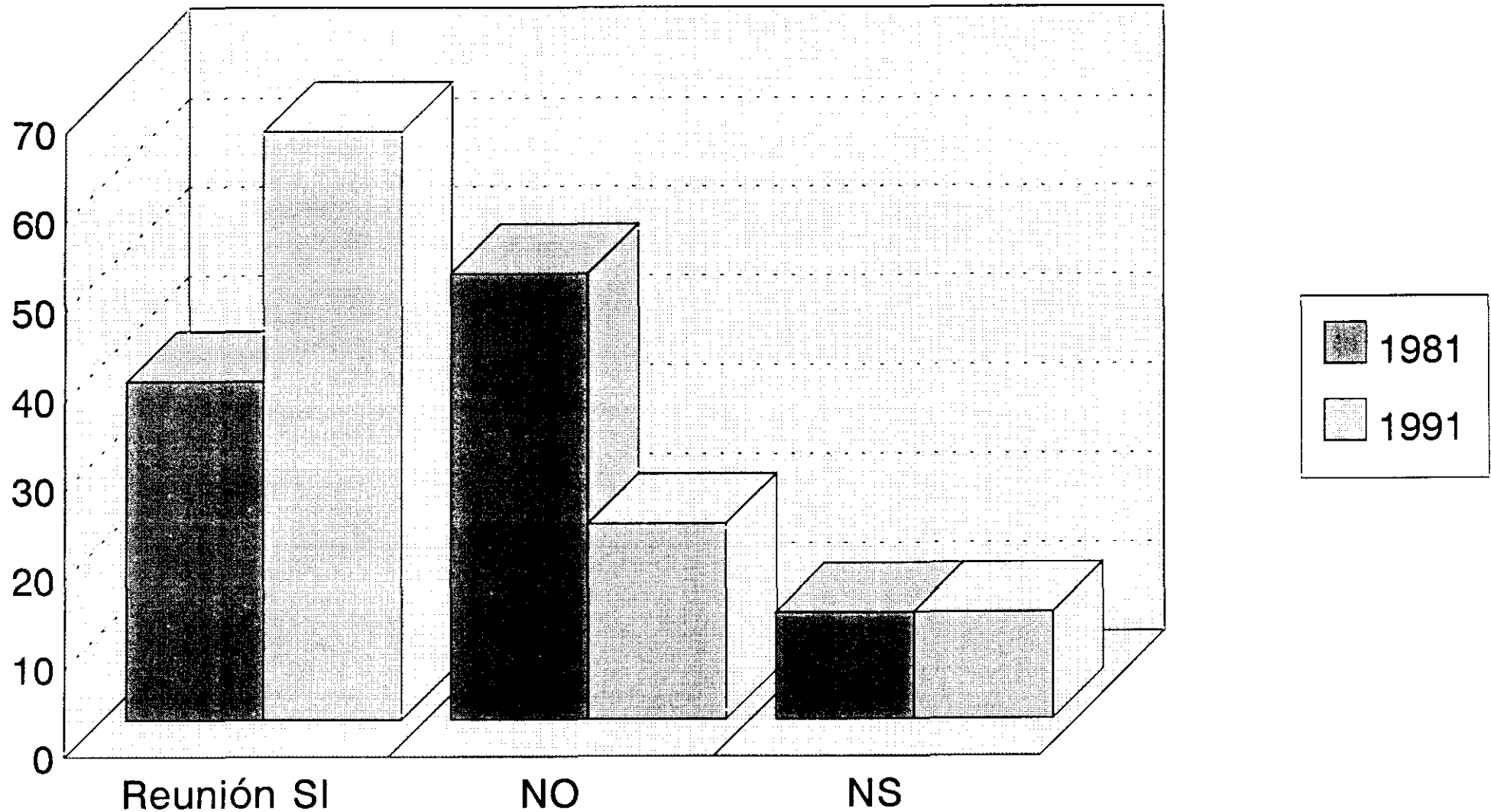


GRAFICO CIV

Alumnos.

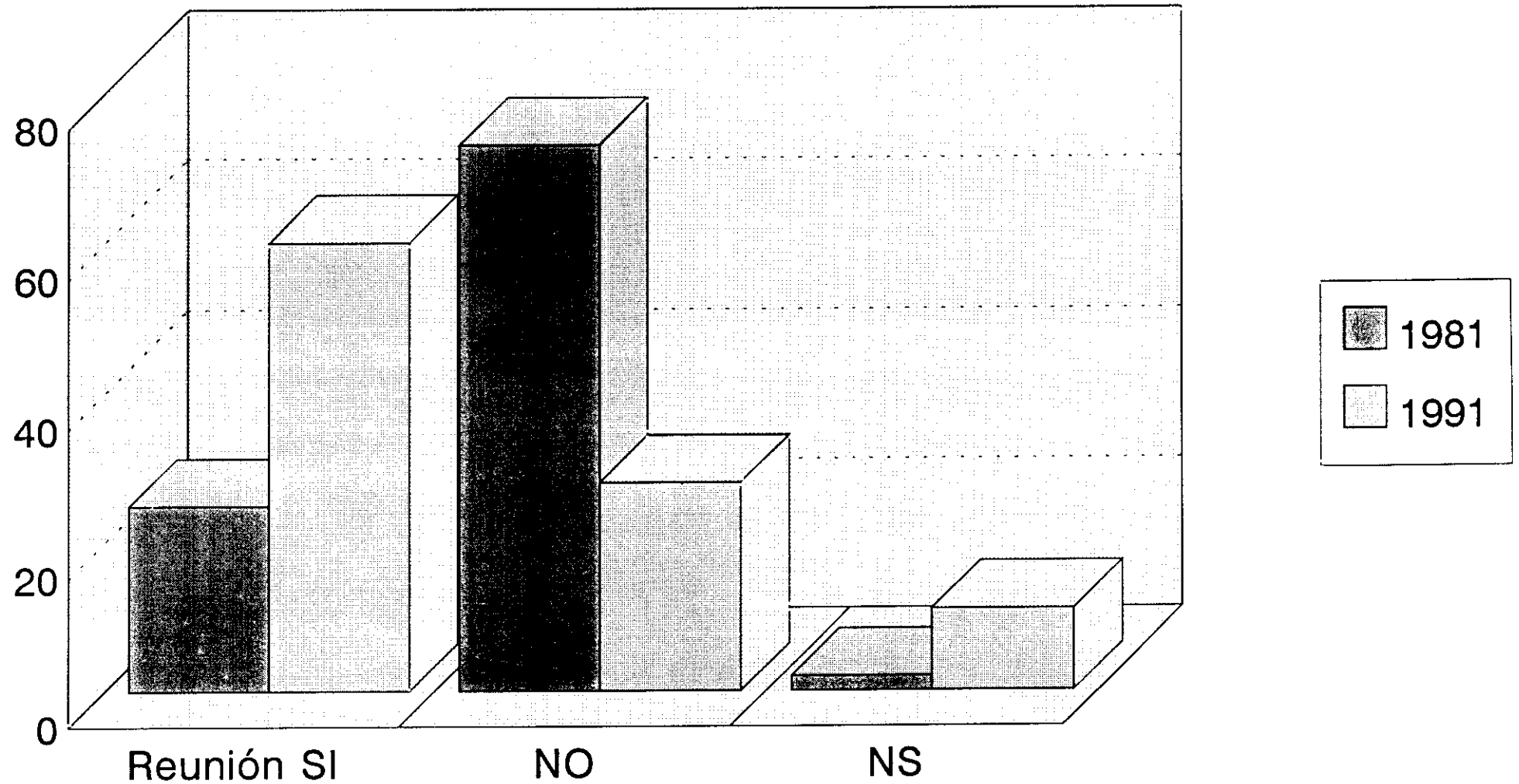


GRAFICO CV

Padres.

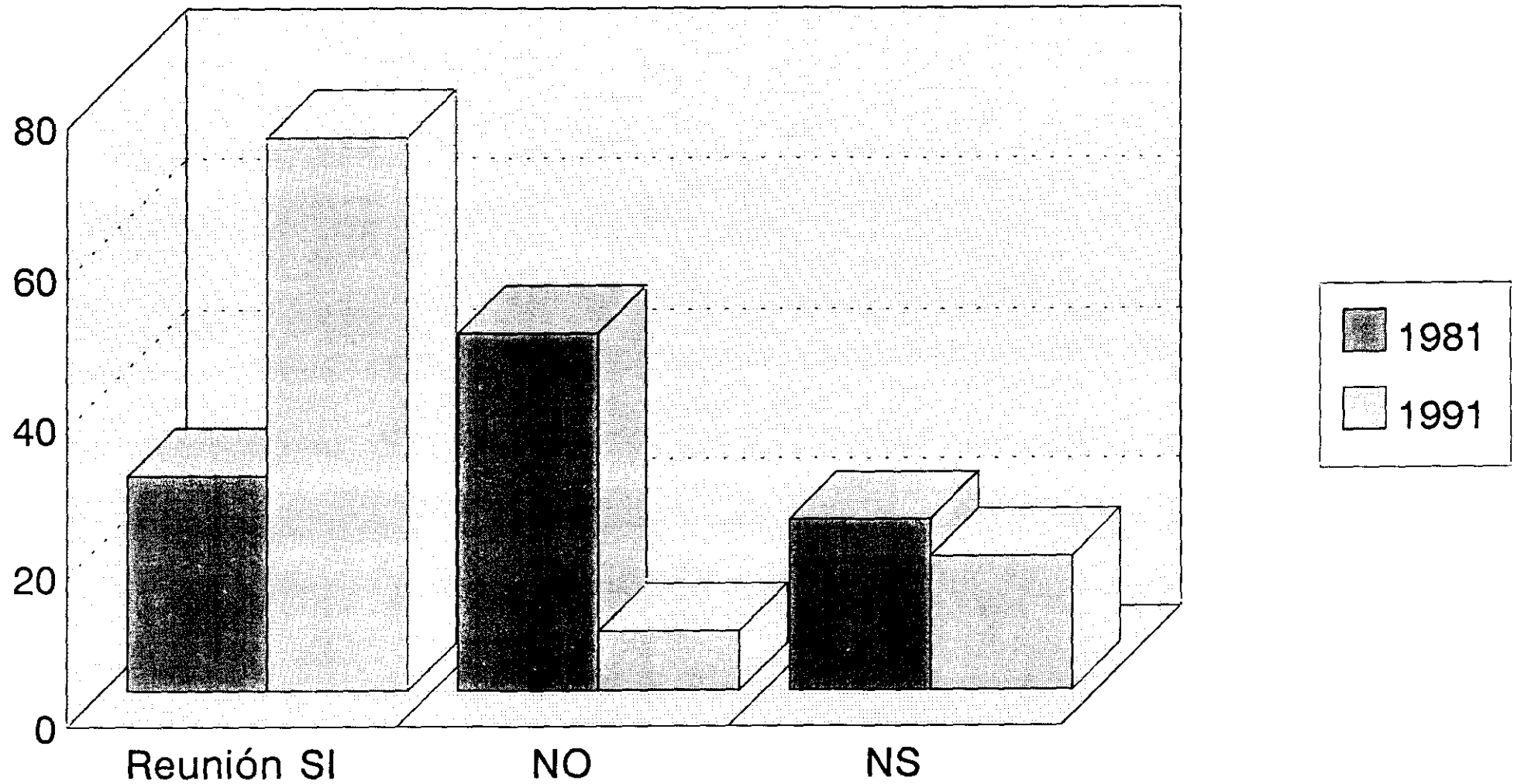


GRAFICO CVI

Profesores.

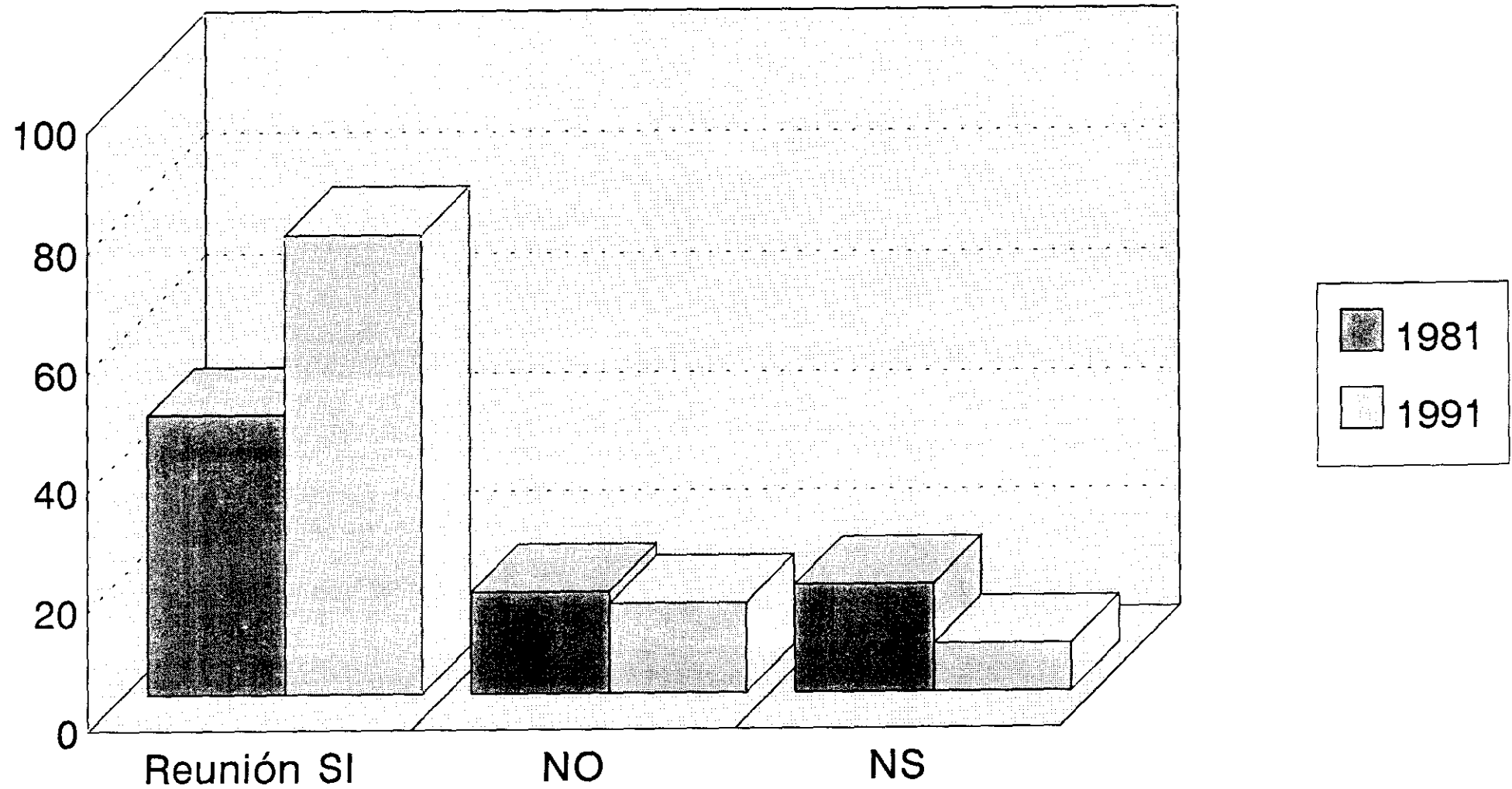


GRAFICO CVII

Público.

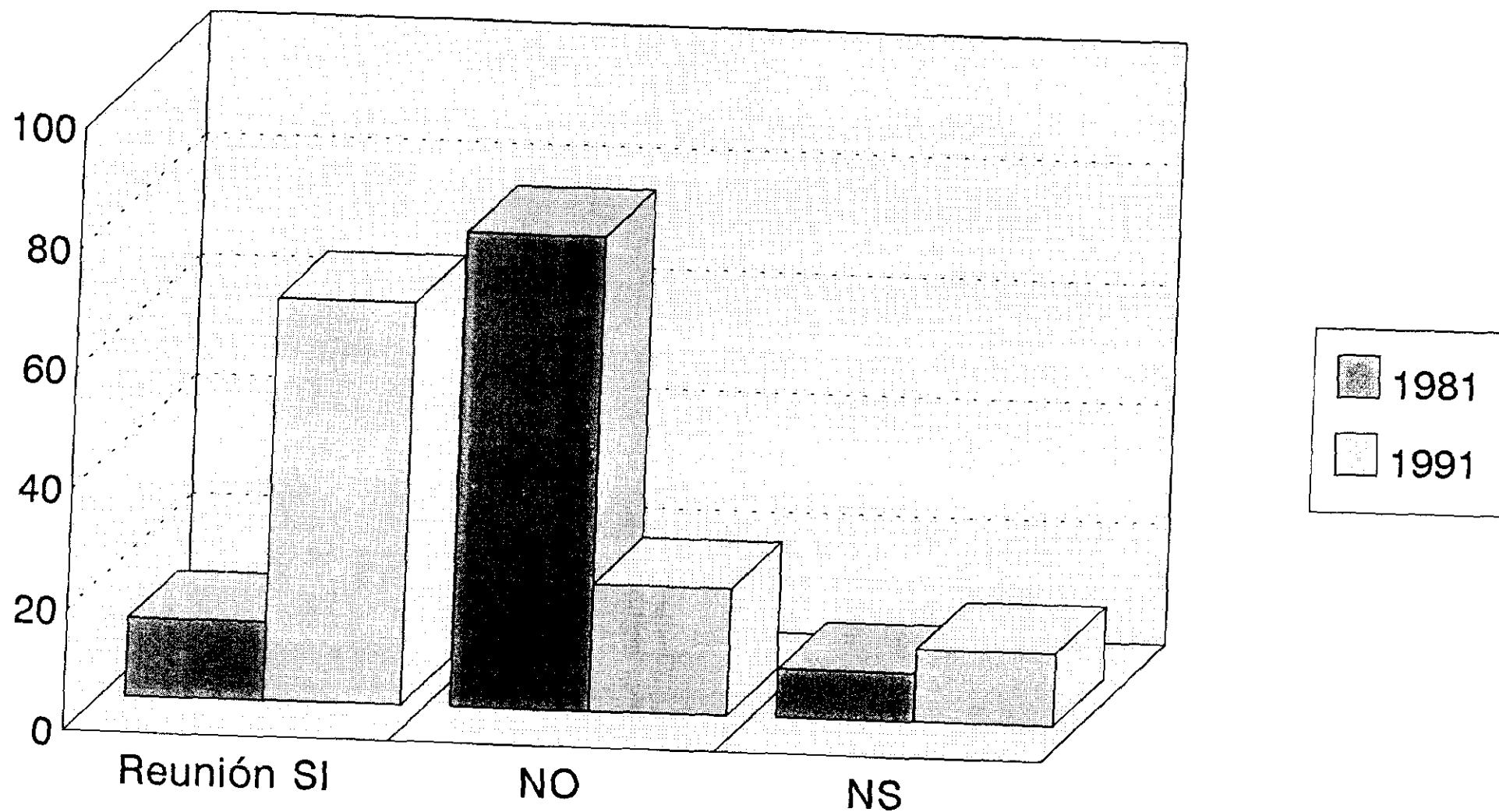


GRAFICO CVIII

Privado.

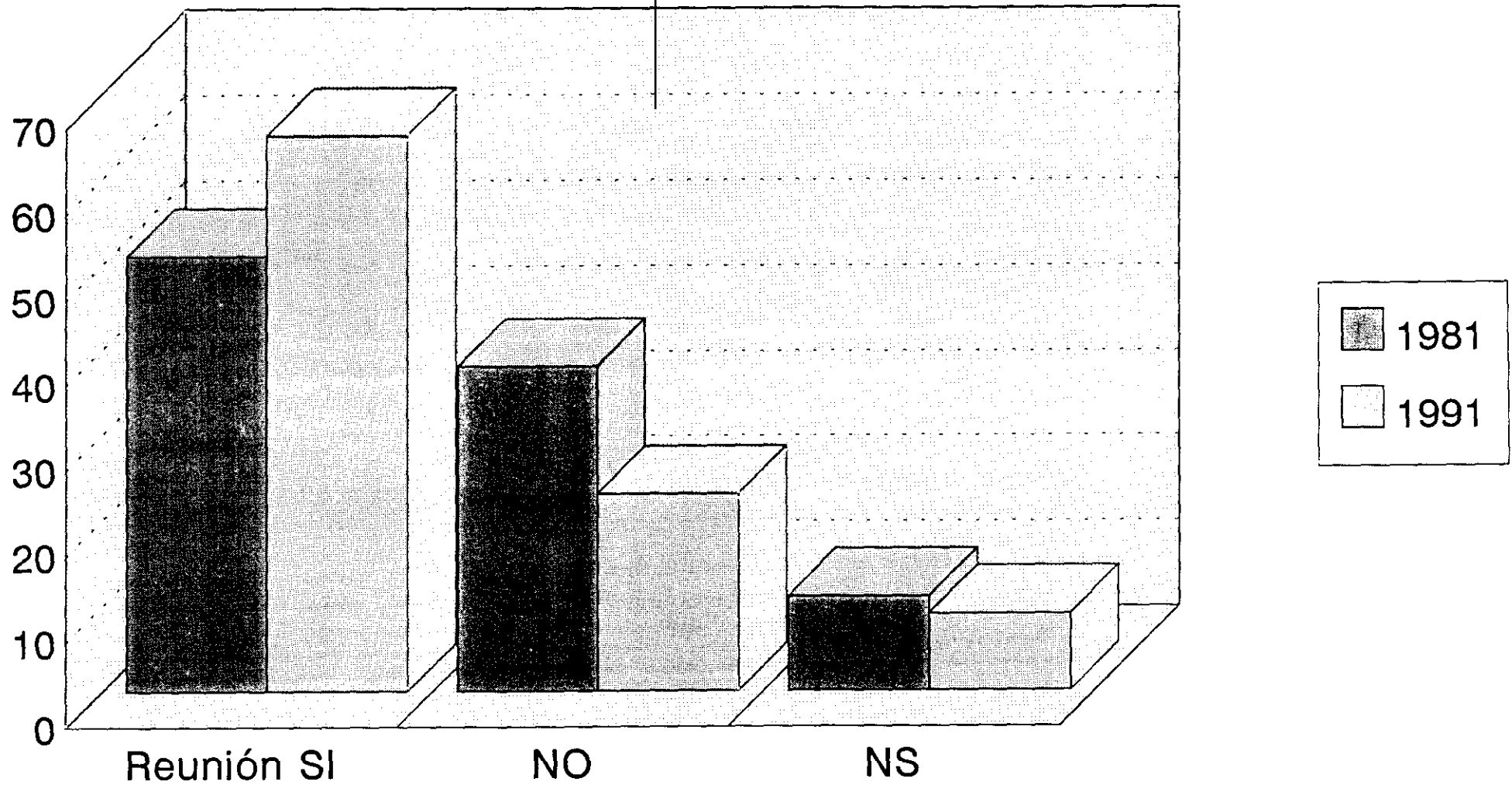


GRAFICO CIX

Mujeres.

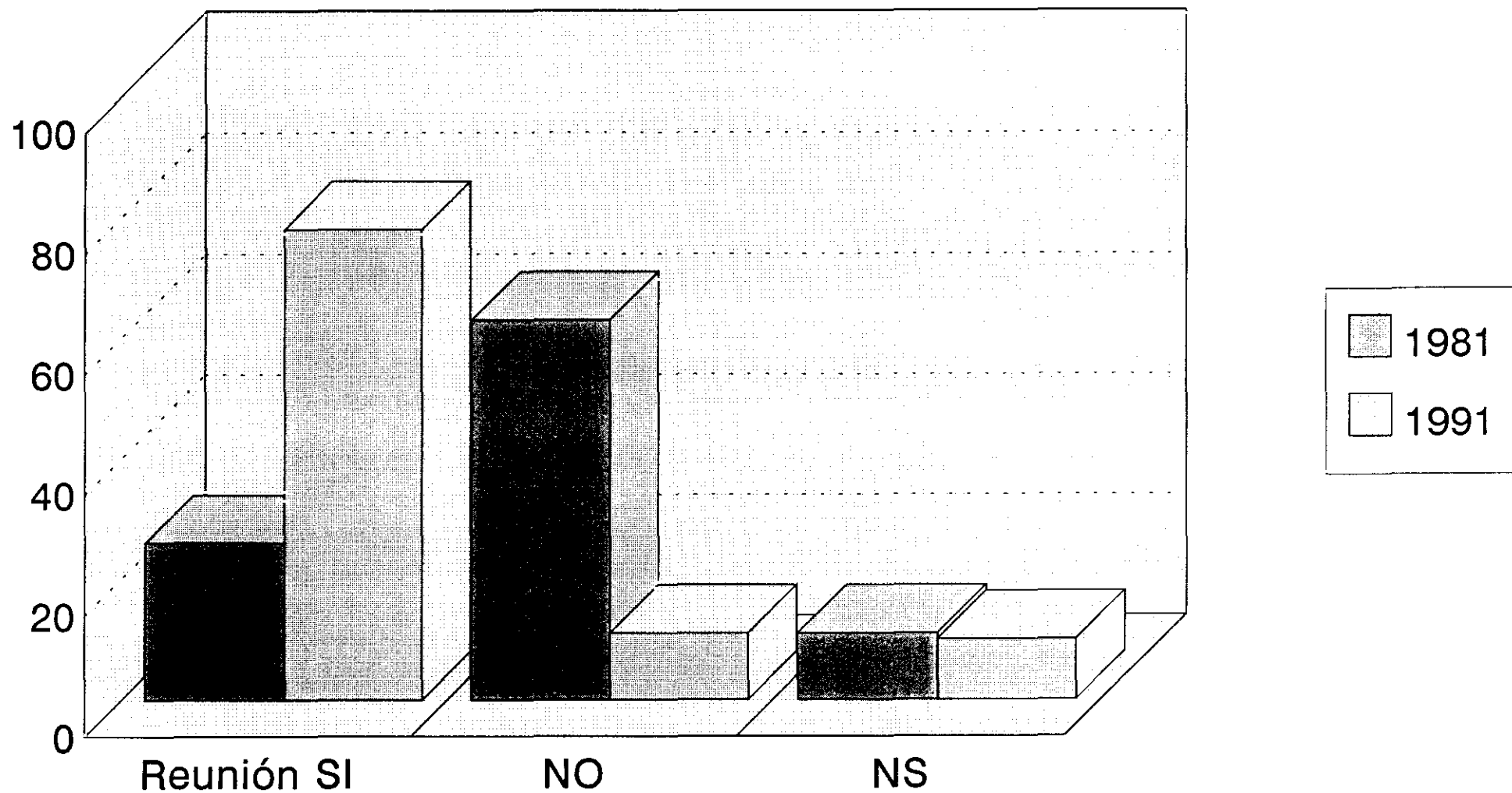


GRAFICO CX

Hombres.

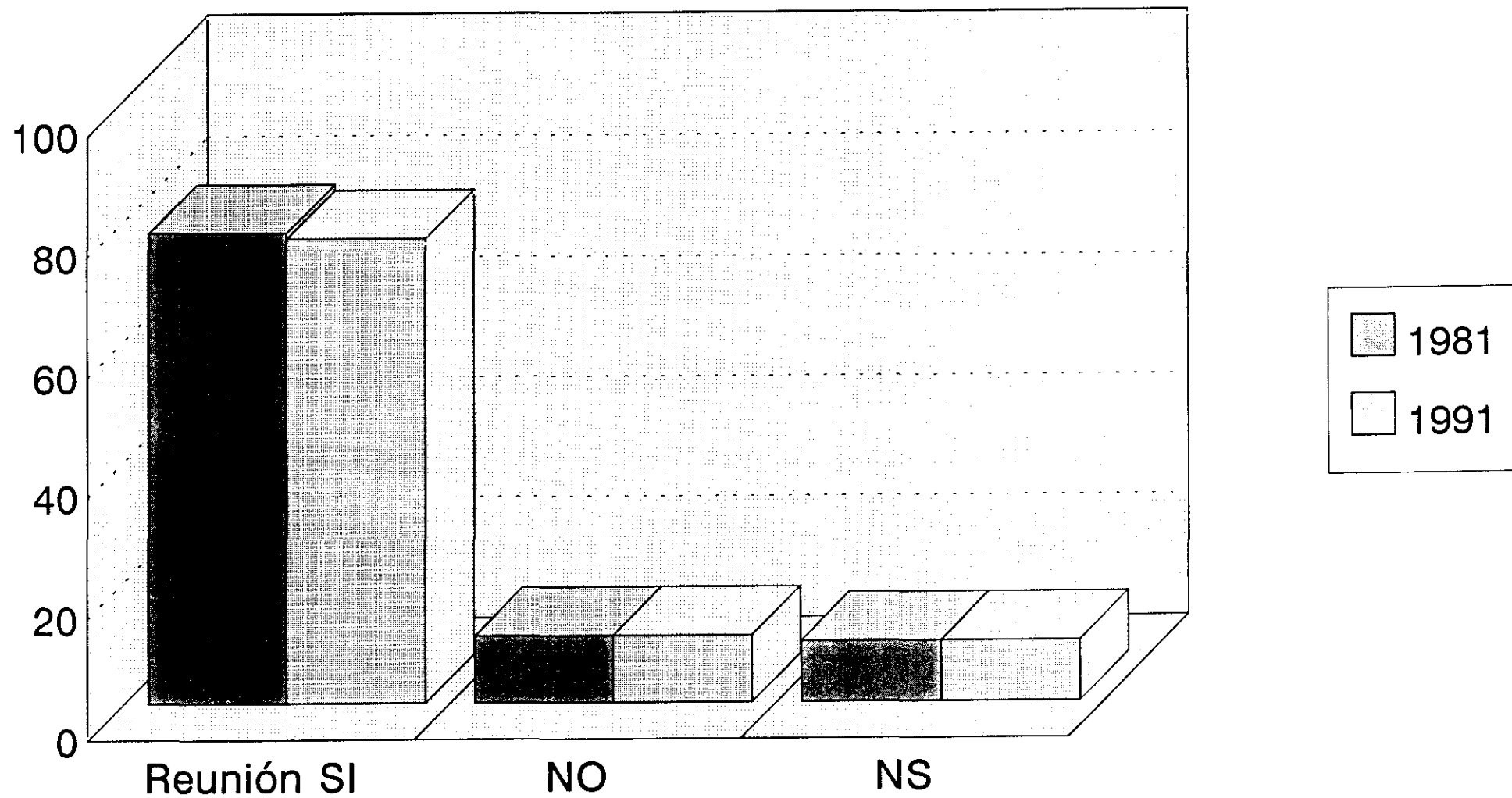


GRAFICO CXI

Gráfico con valores medios: OBJETIVOS FIJADOS A PRINCIPIOS DE CURSO.

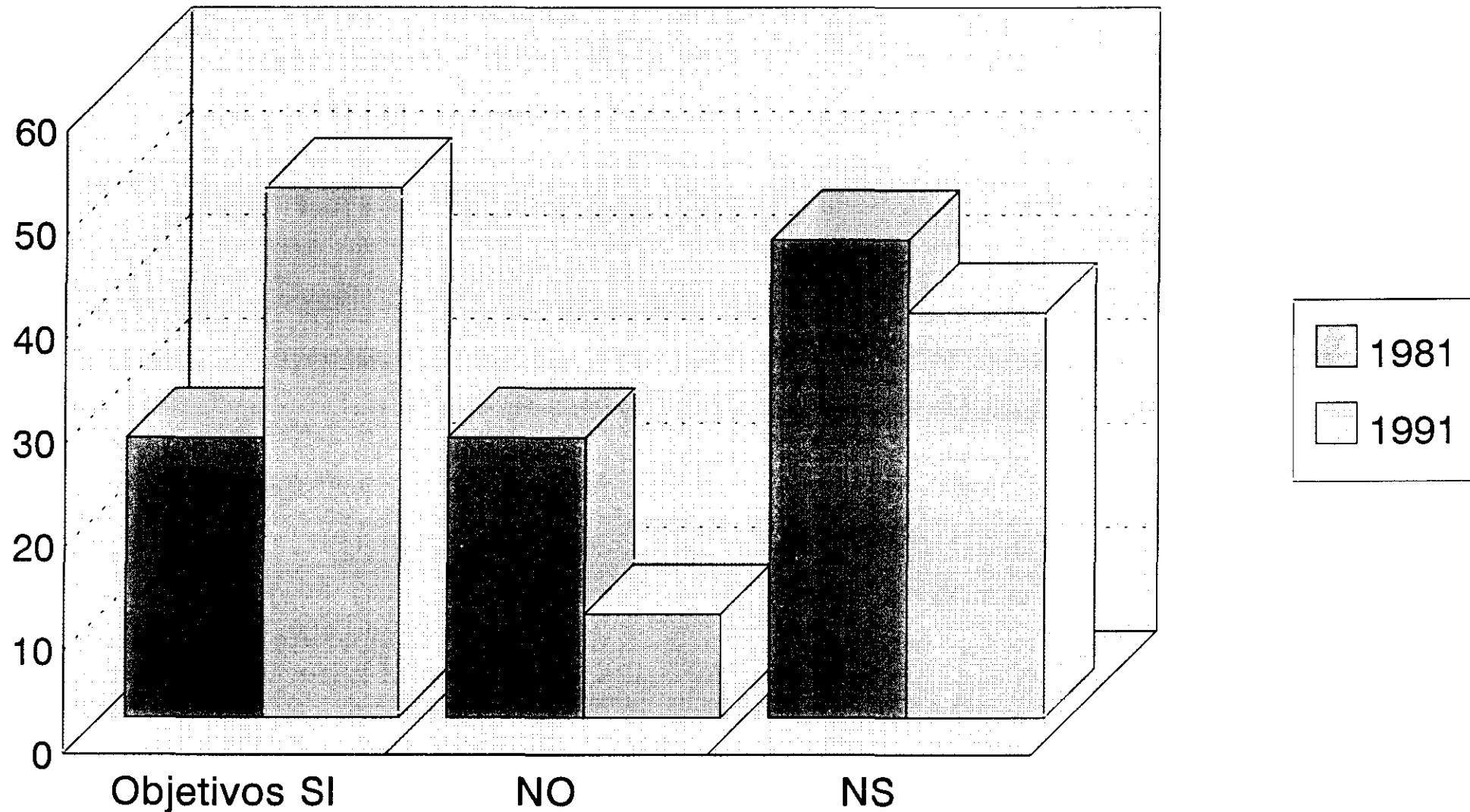


GRAFICO CXII

Alumnos.

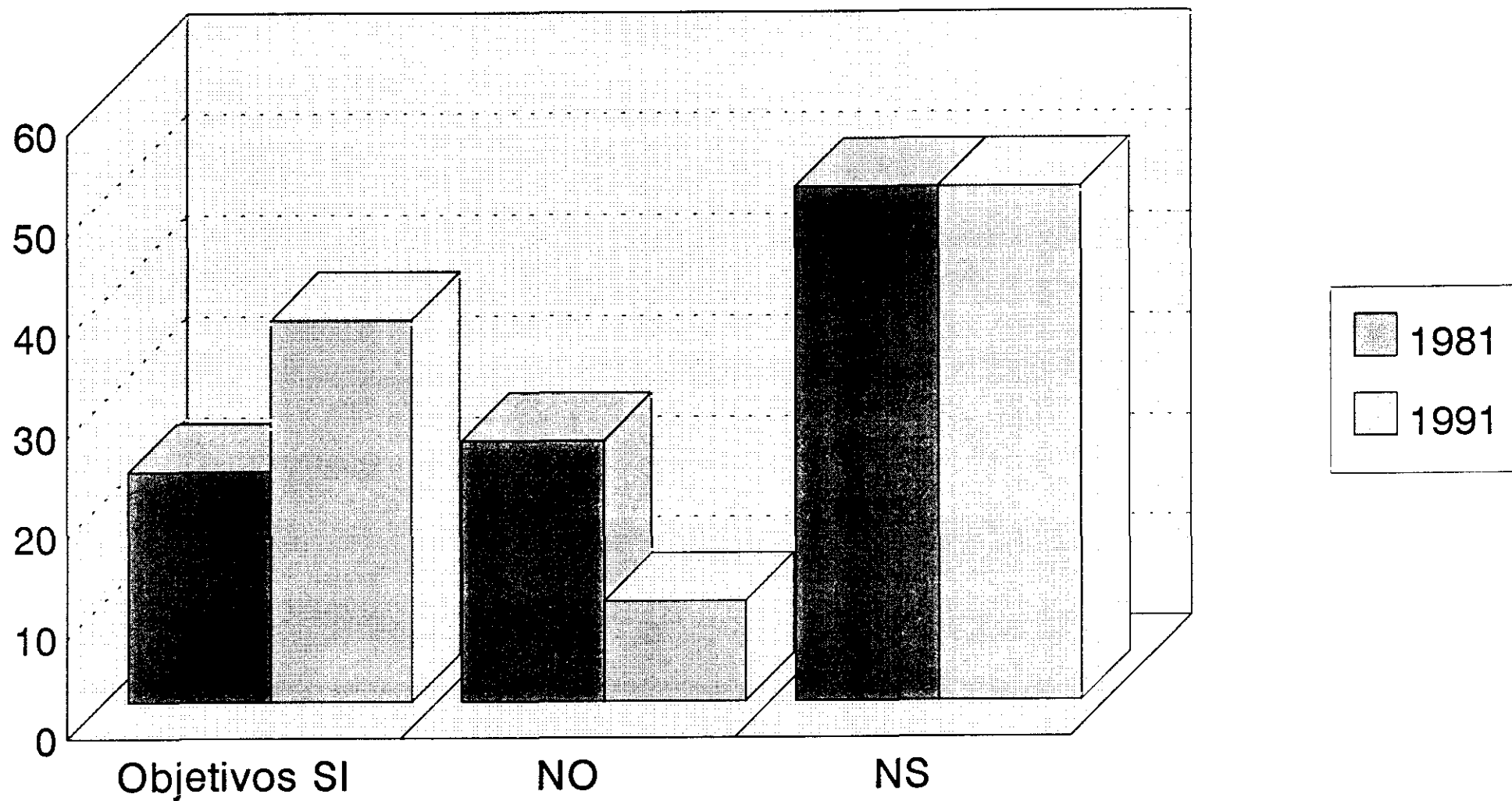


GRAFICO CXIII

Padres.

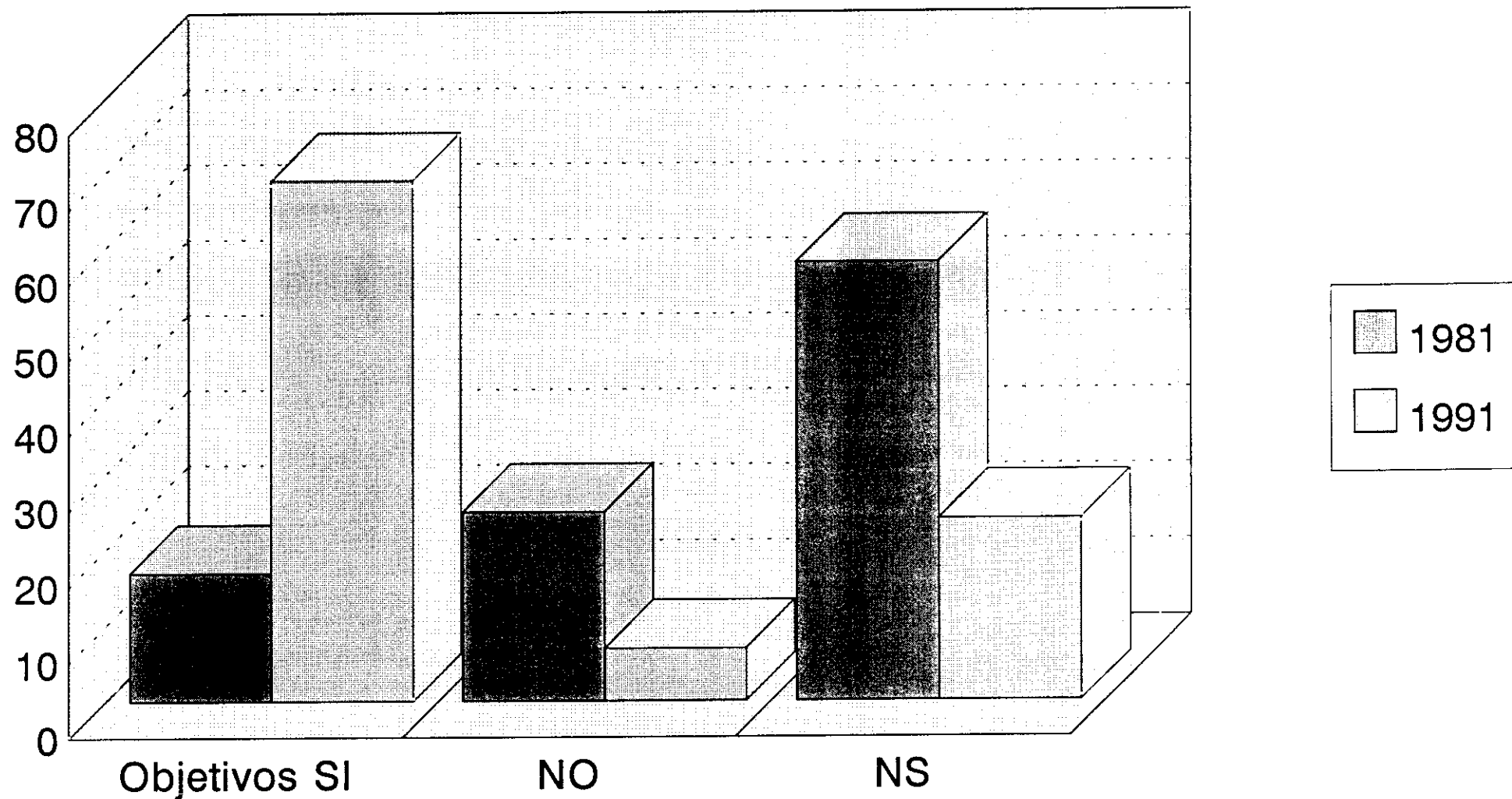


GRAFICO CXIV

Profesores.

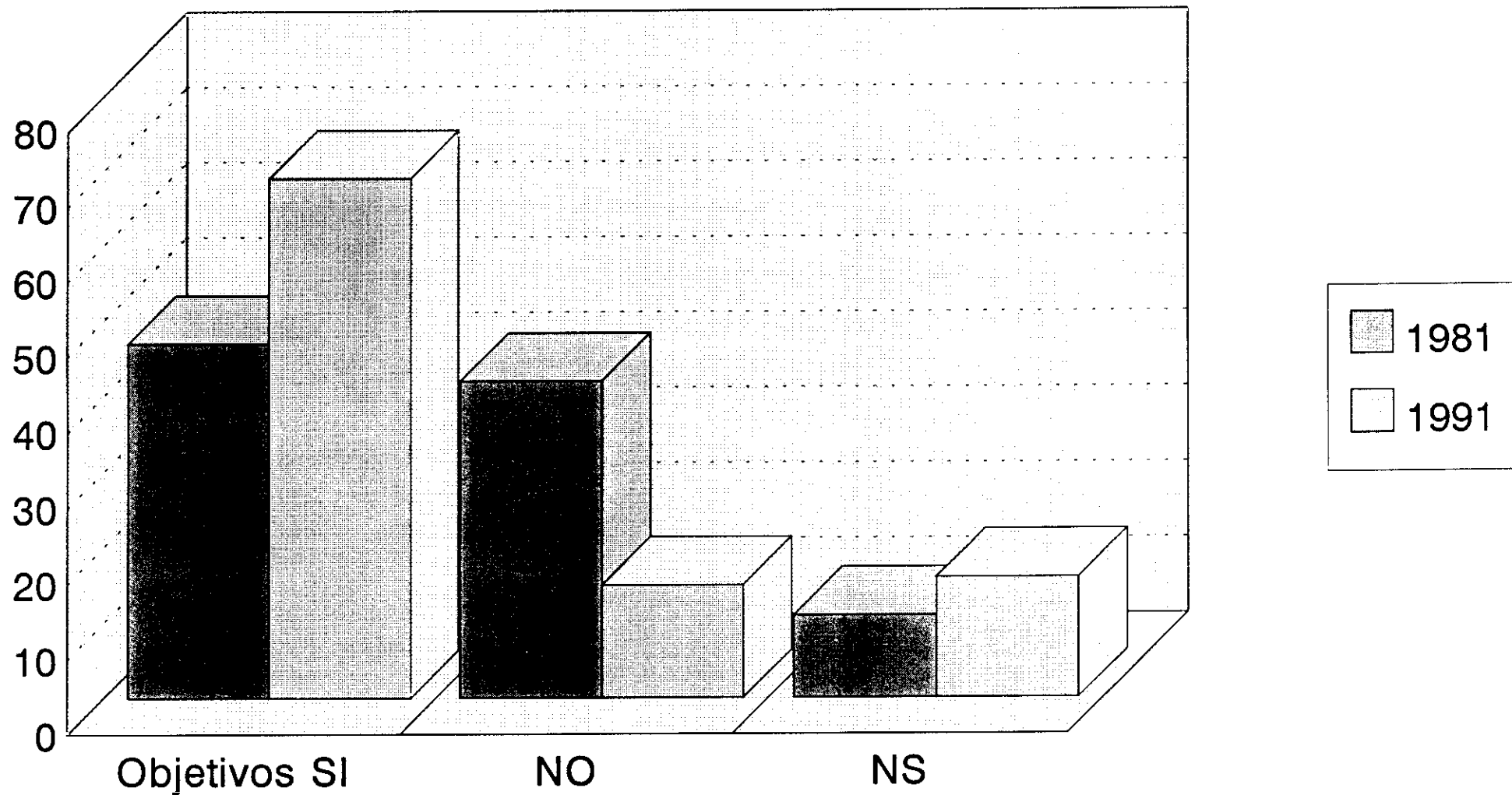


GRAFICO CXV

Público.

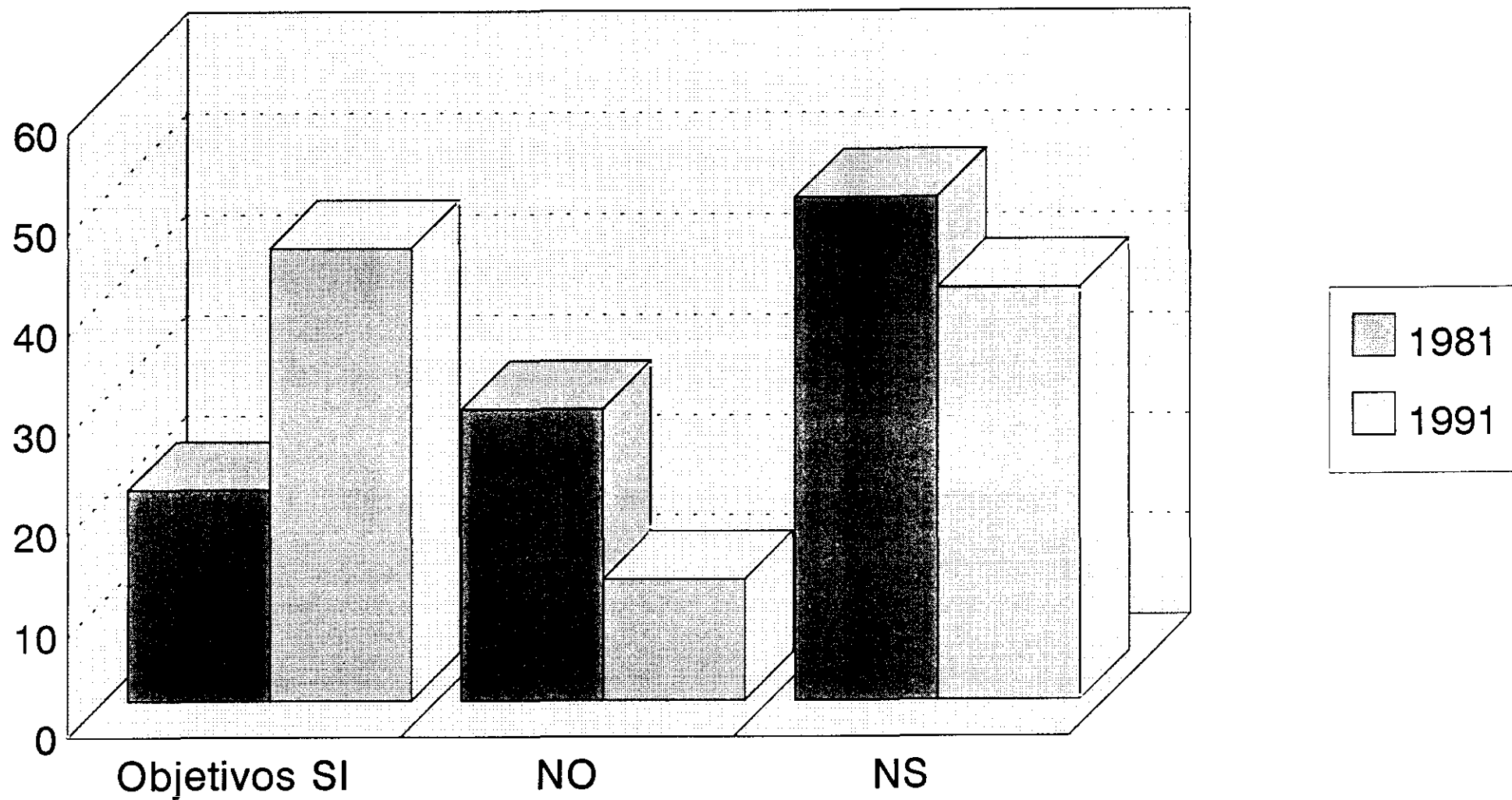


GRAFICO CXVI

Privado.

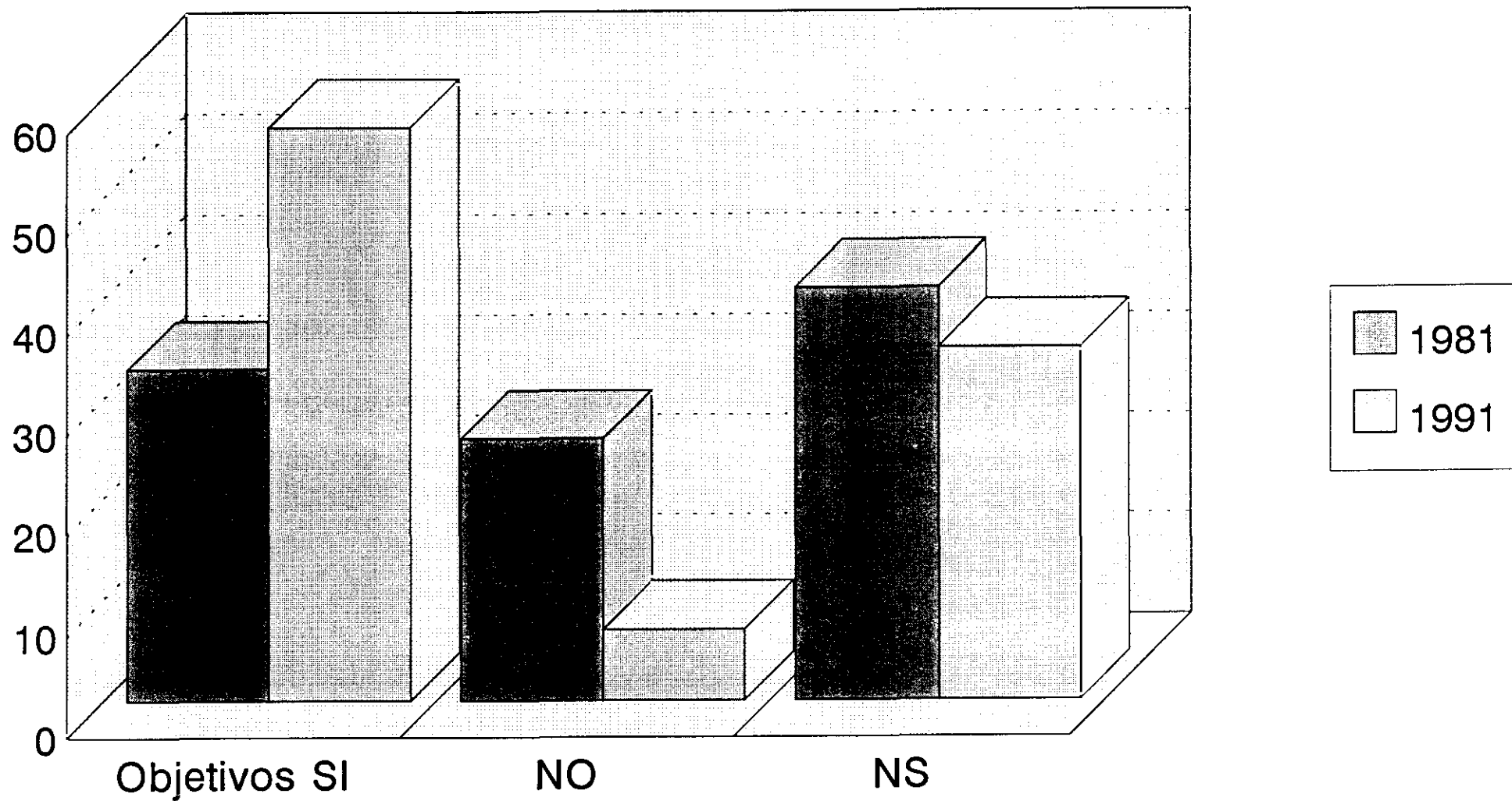


GRAFICO CXVII

Mujeres.

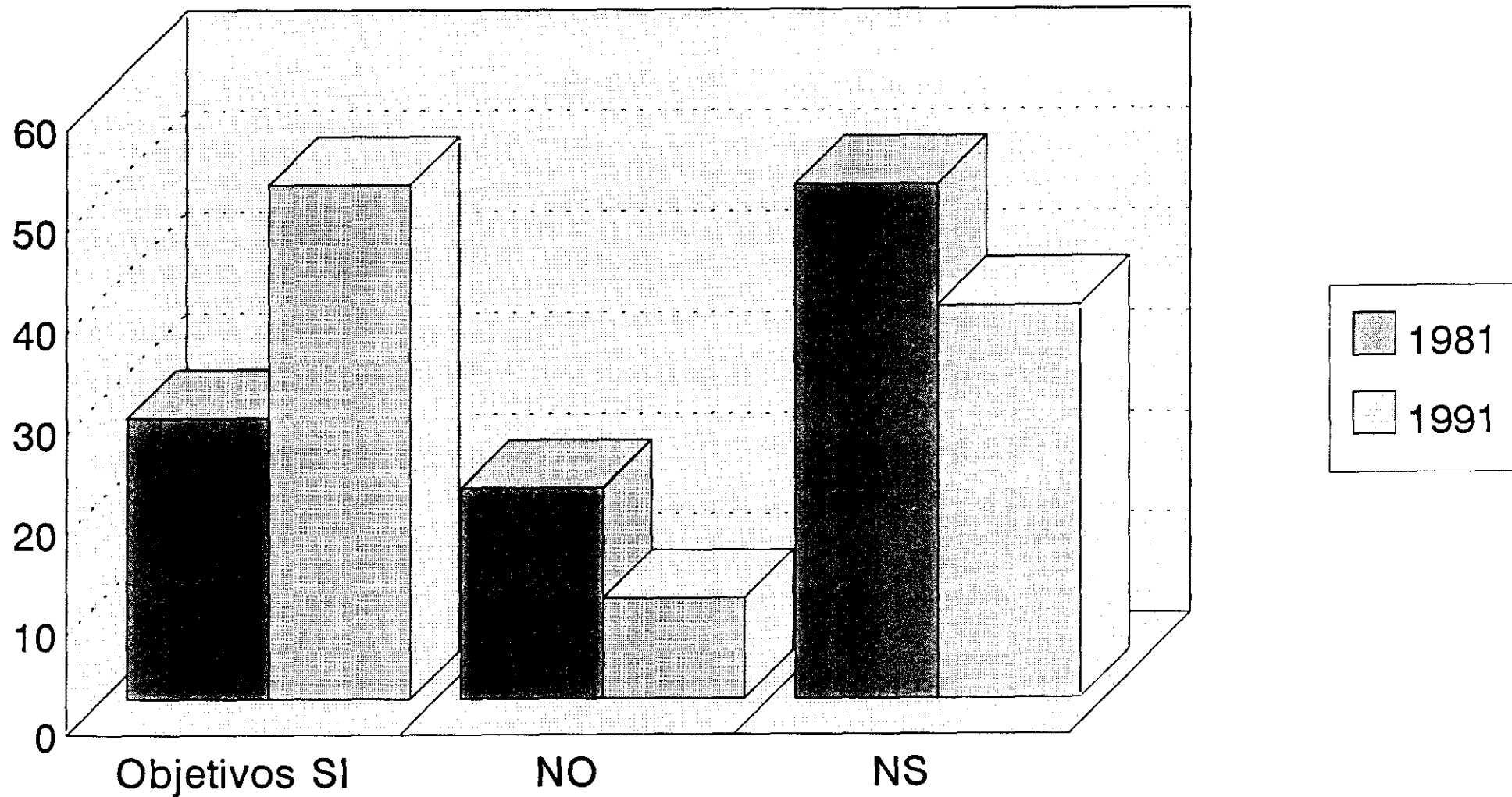


GRAFICO CXVIII

Hombres.

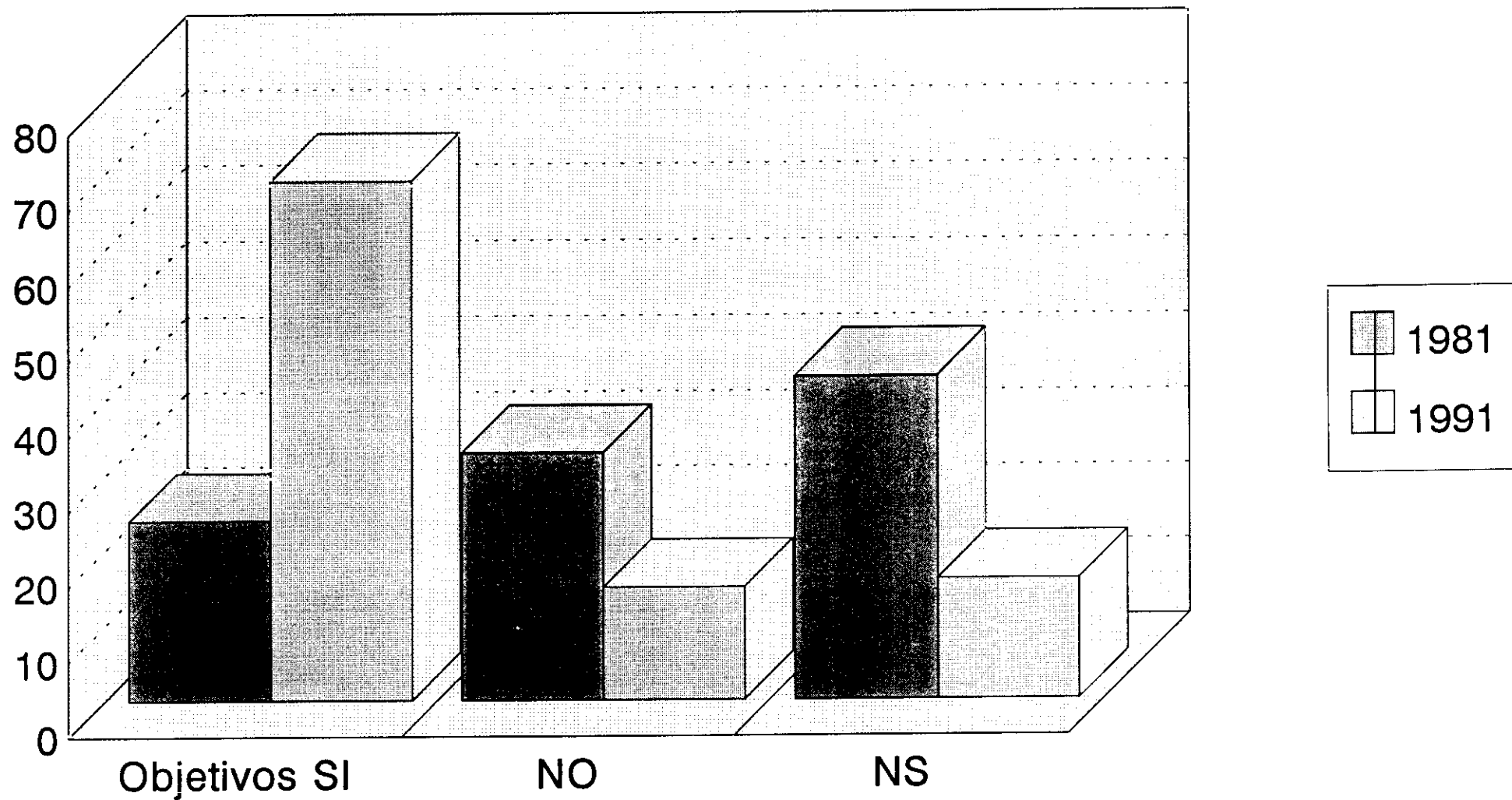


GRAFICO CXIX

Gráfico con valores medios: AL PRINCIPIO DE CURSO EL TUTOR PLANTEA LO QUE SE PROPONE HACER.

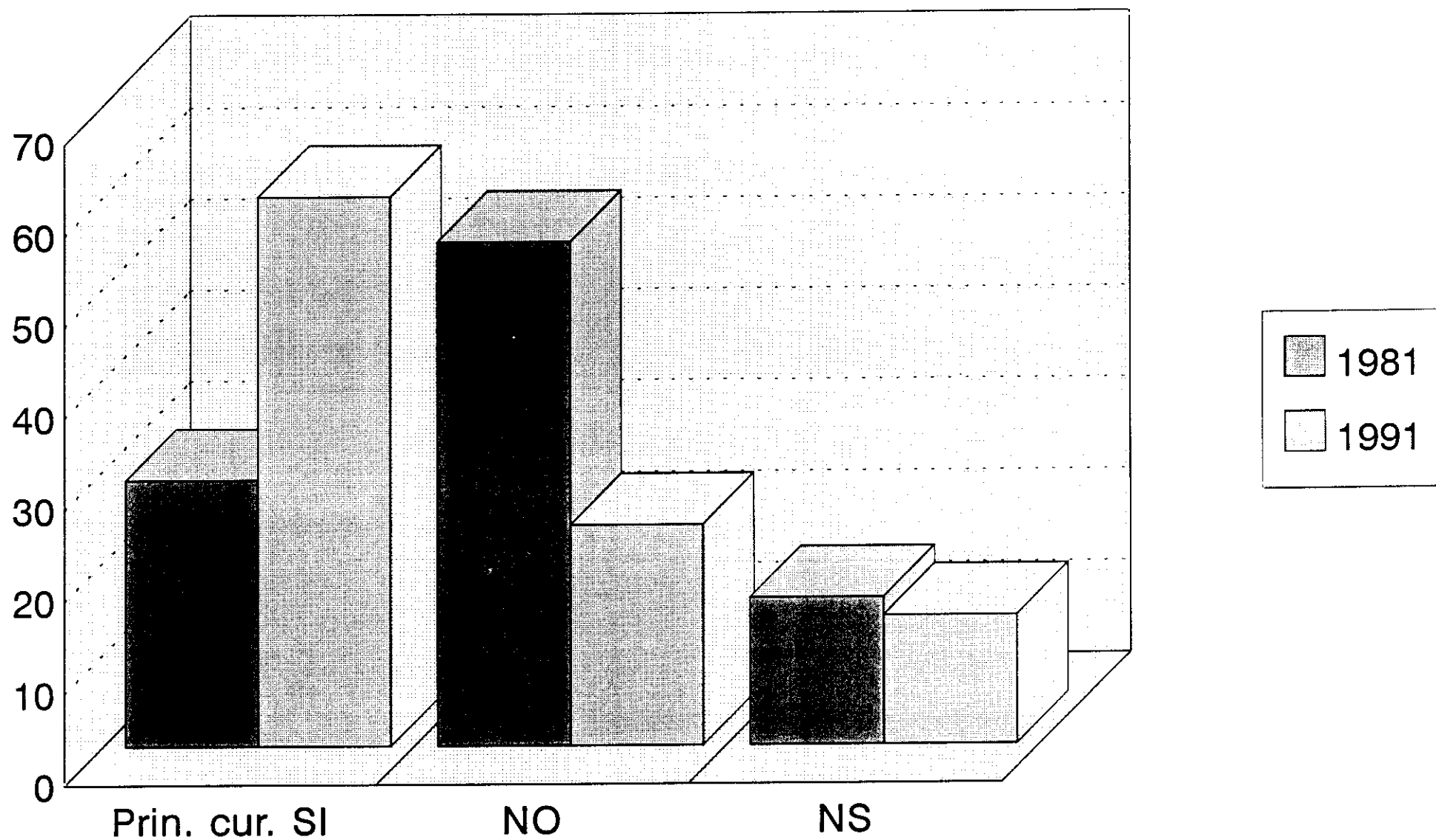


GRAFICO CXX

Alumnos.

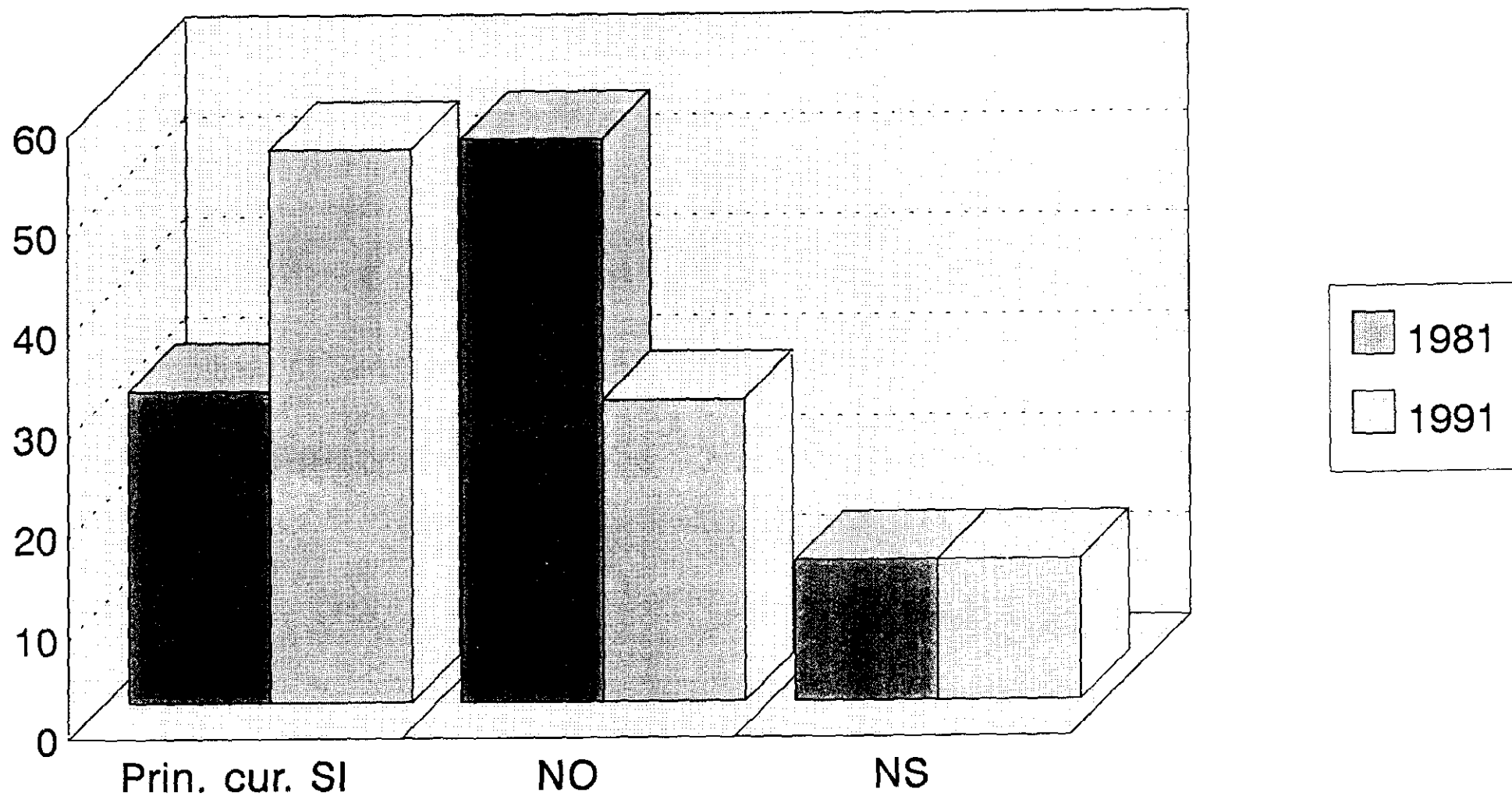


GRAFICO CXXI

Padres.

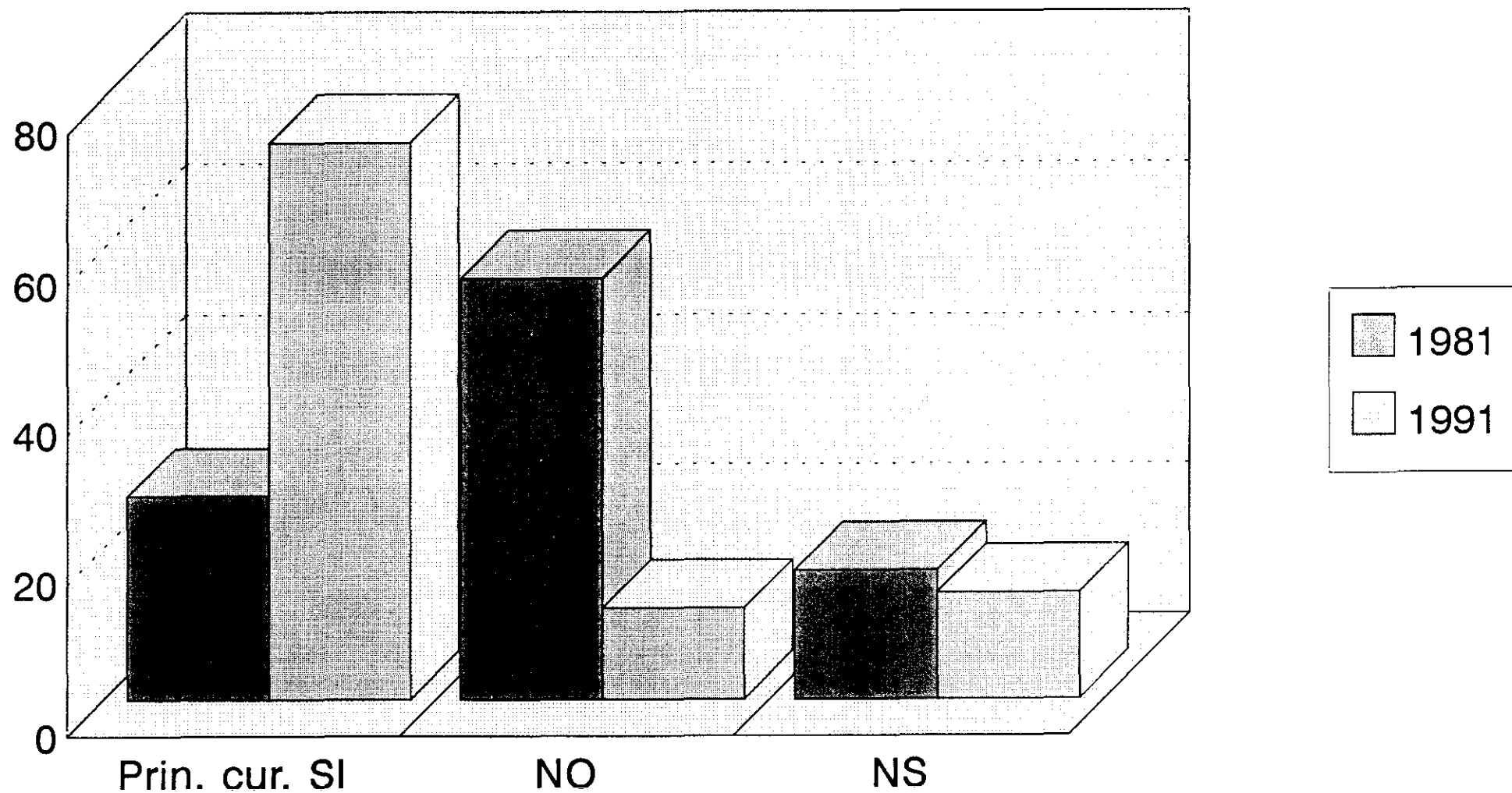


GRAFICO CXXII

Profesores.

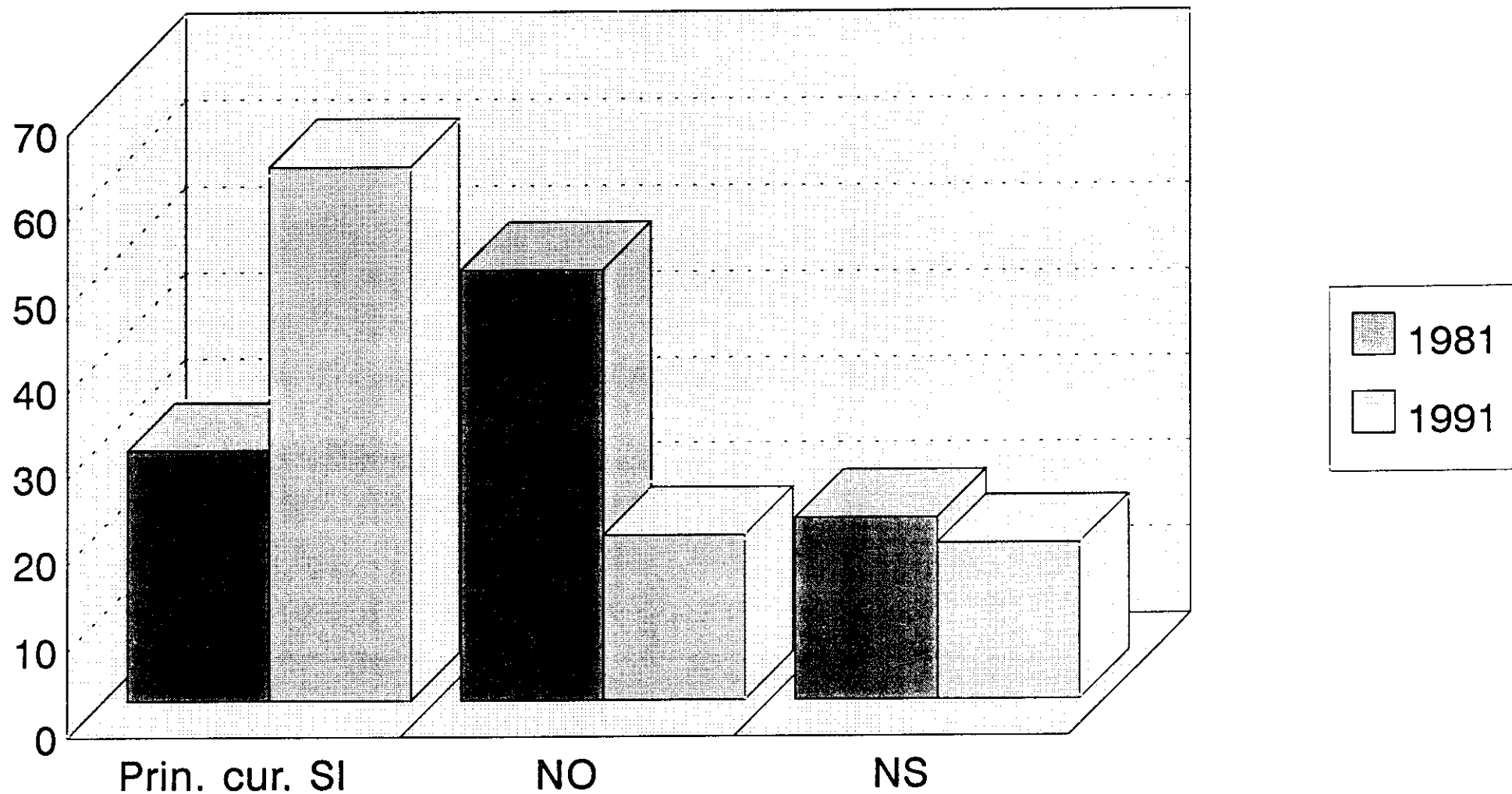


GRAFICO CXXIII

Público.

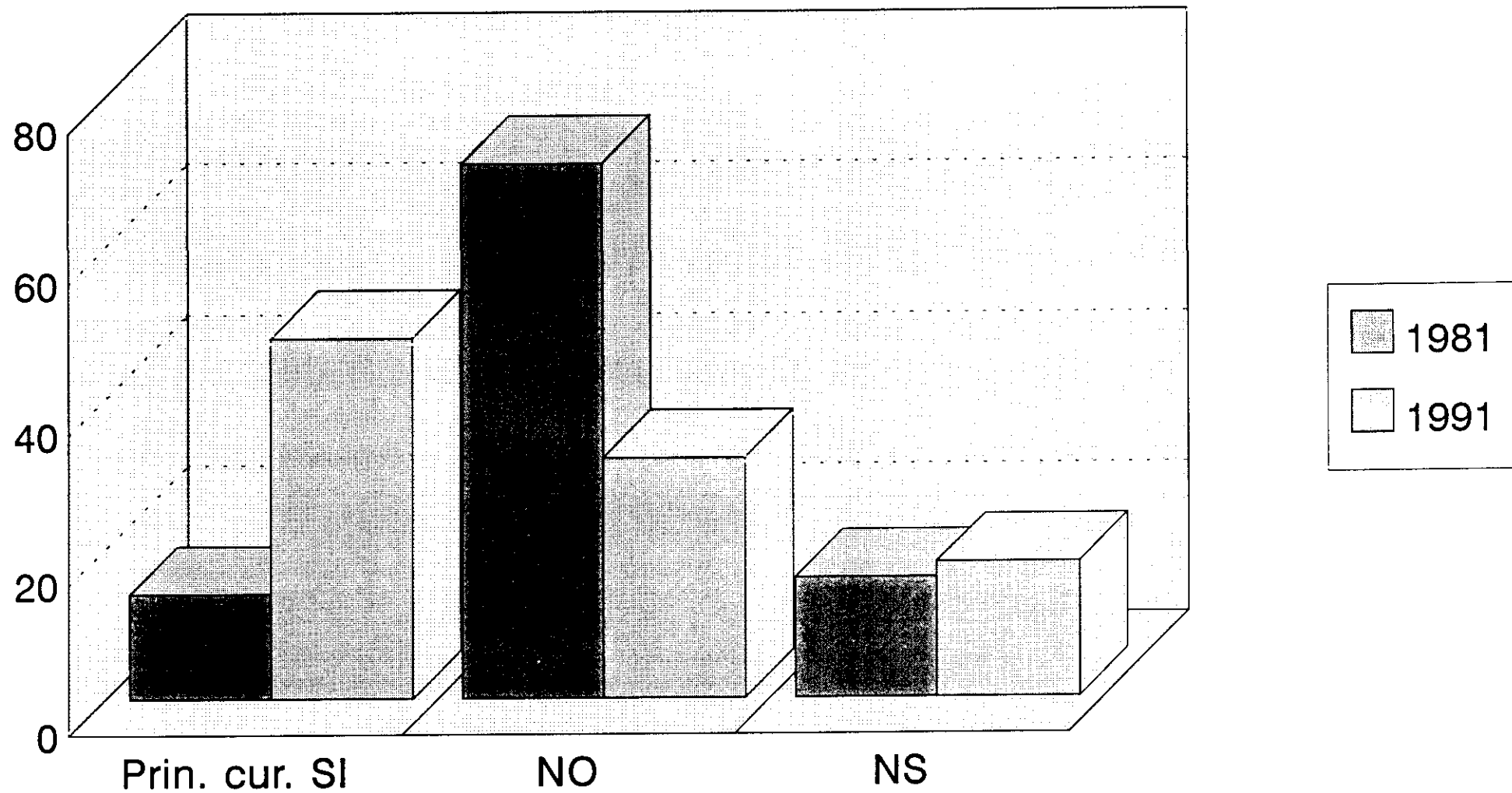


GRAFICO CXXIV

Privado.

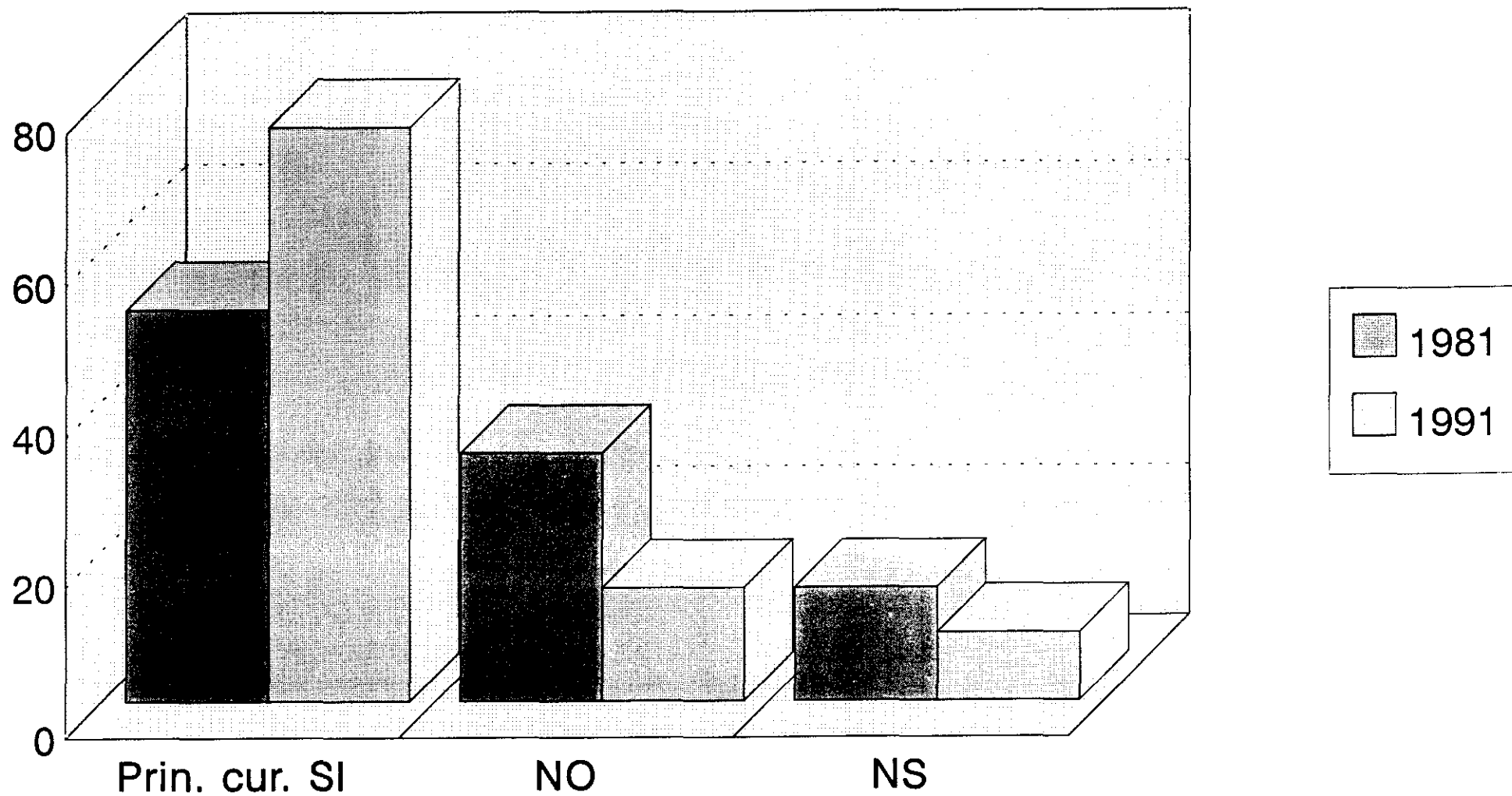


GRAFICO CXXV

Mujeres.

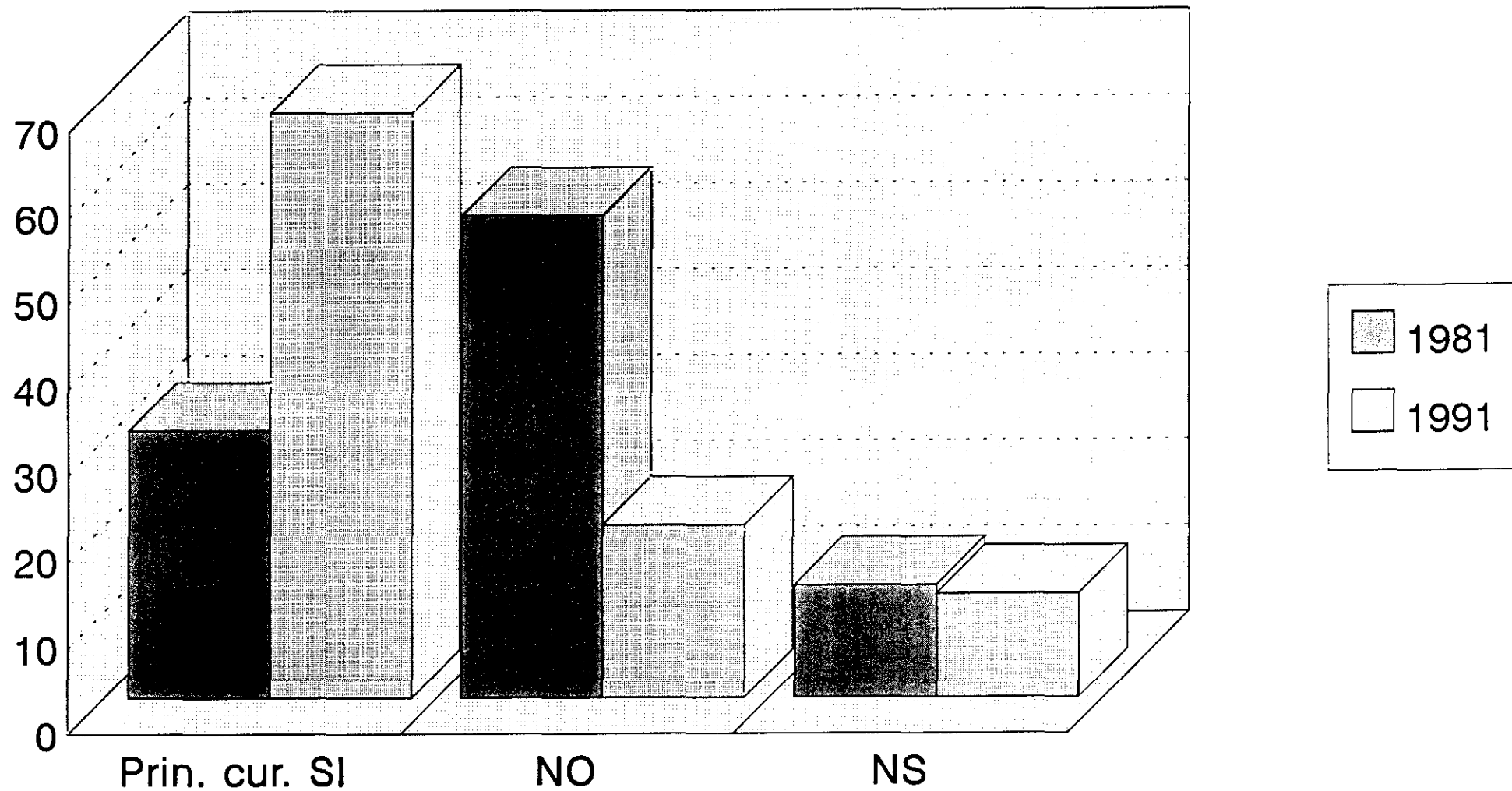


GRAFICO CXXVI

Hombres.

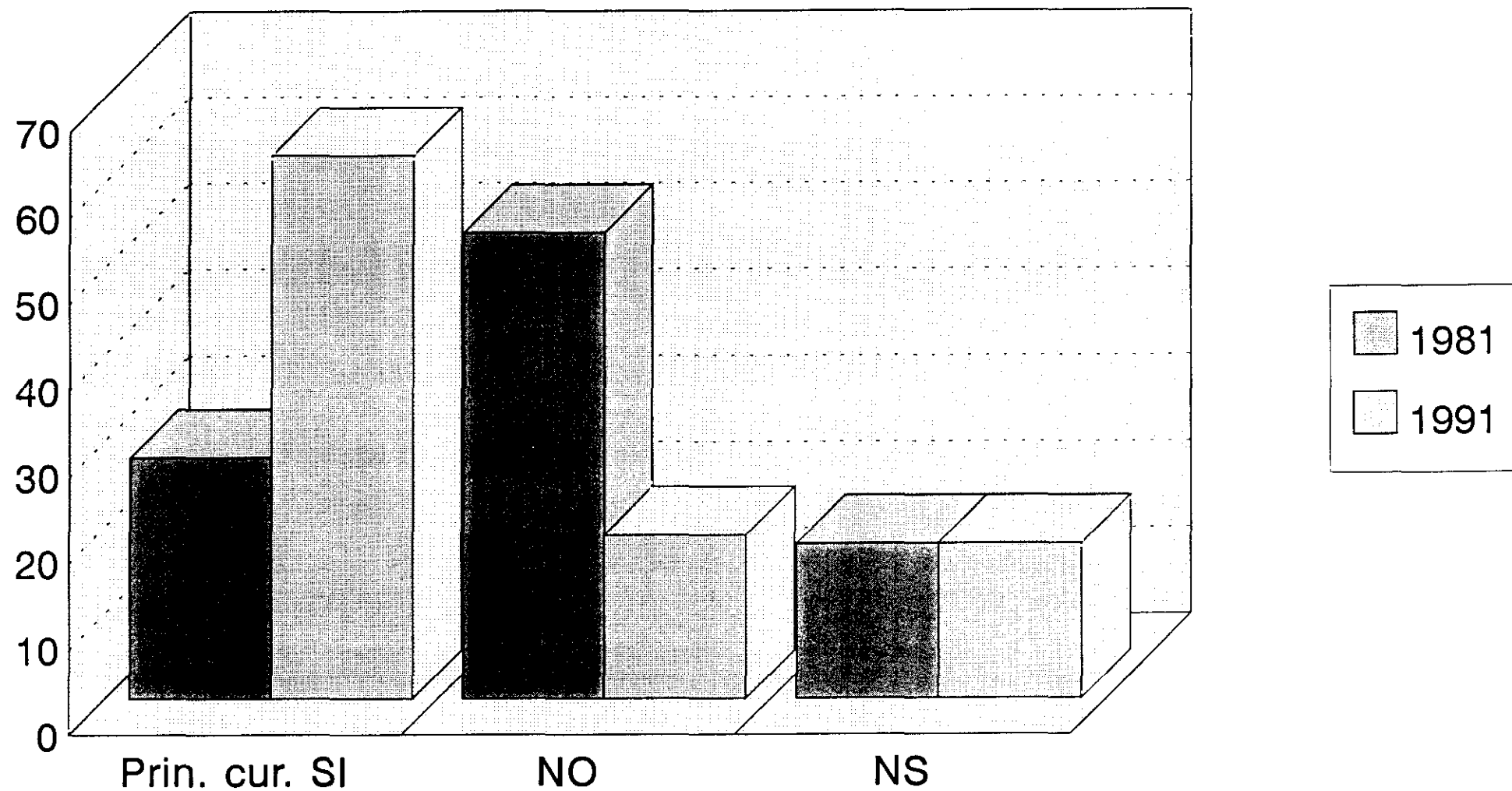


GRAFICO CXXVII

Gráfico con valores medios: INFLUENCIA POSITIVA DEL TUTOR.

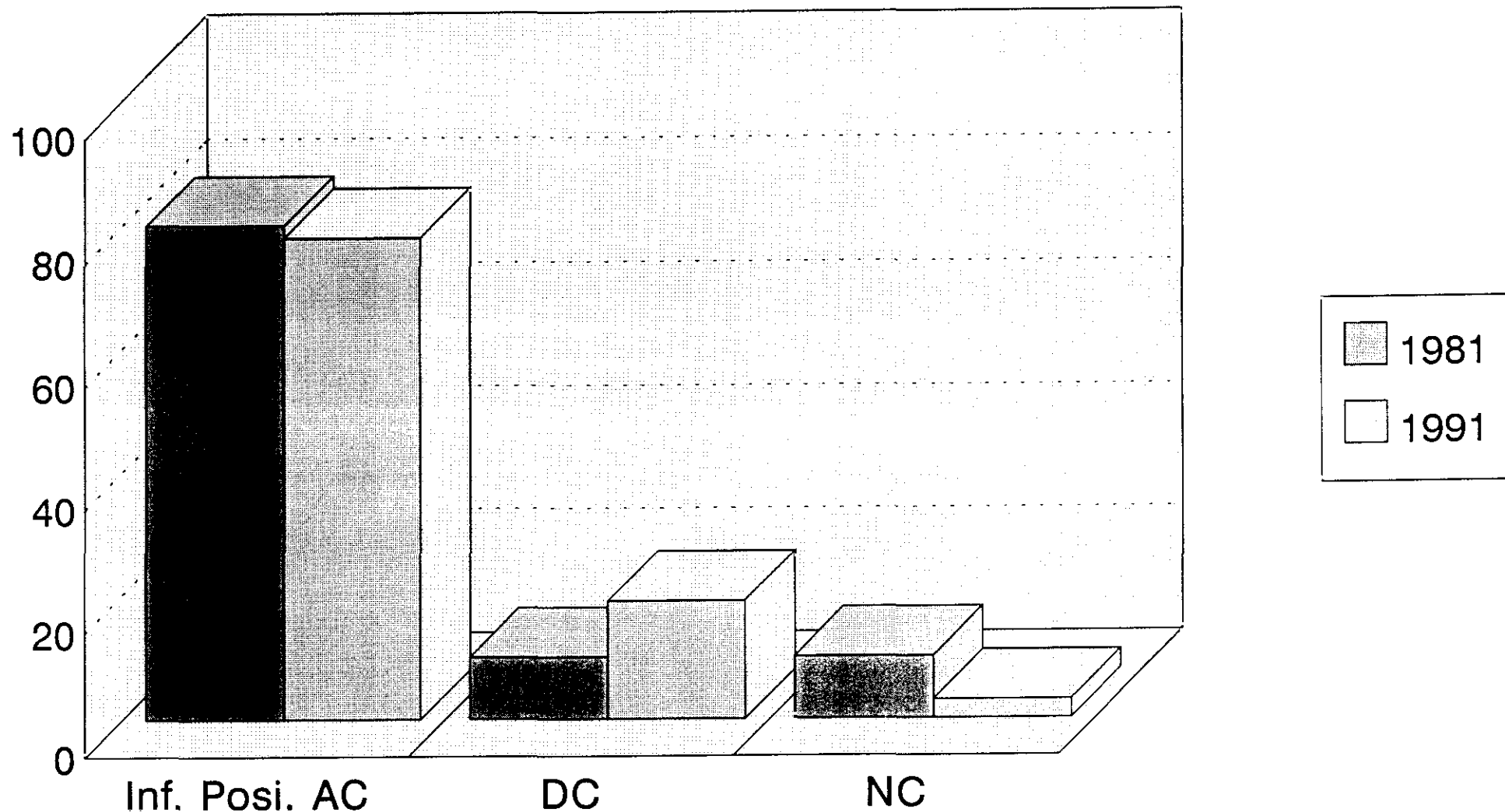


GRAFICO CXXVIII

Alumnos.

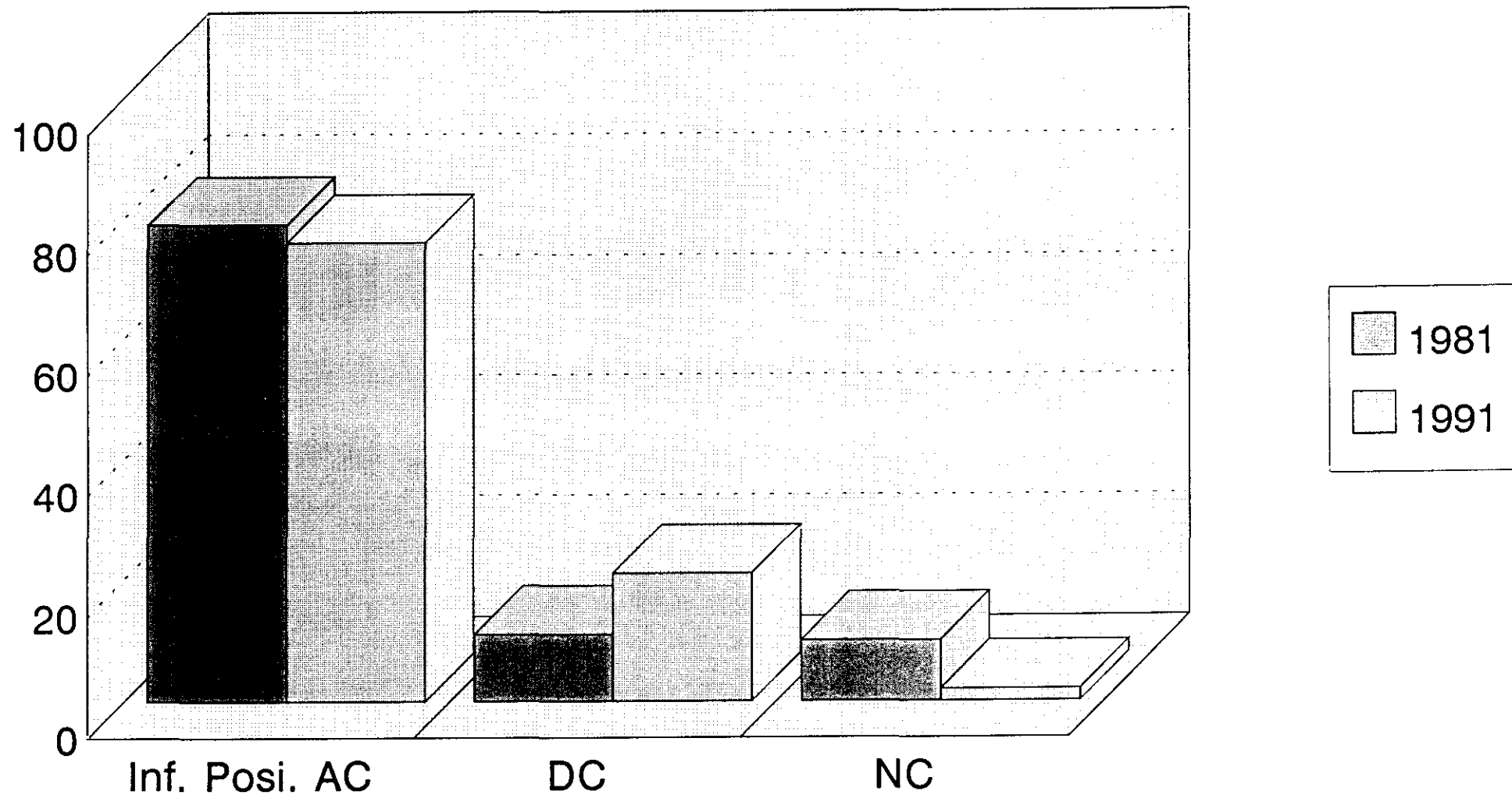


GRAFICO CXXIX

Padres.

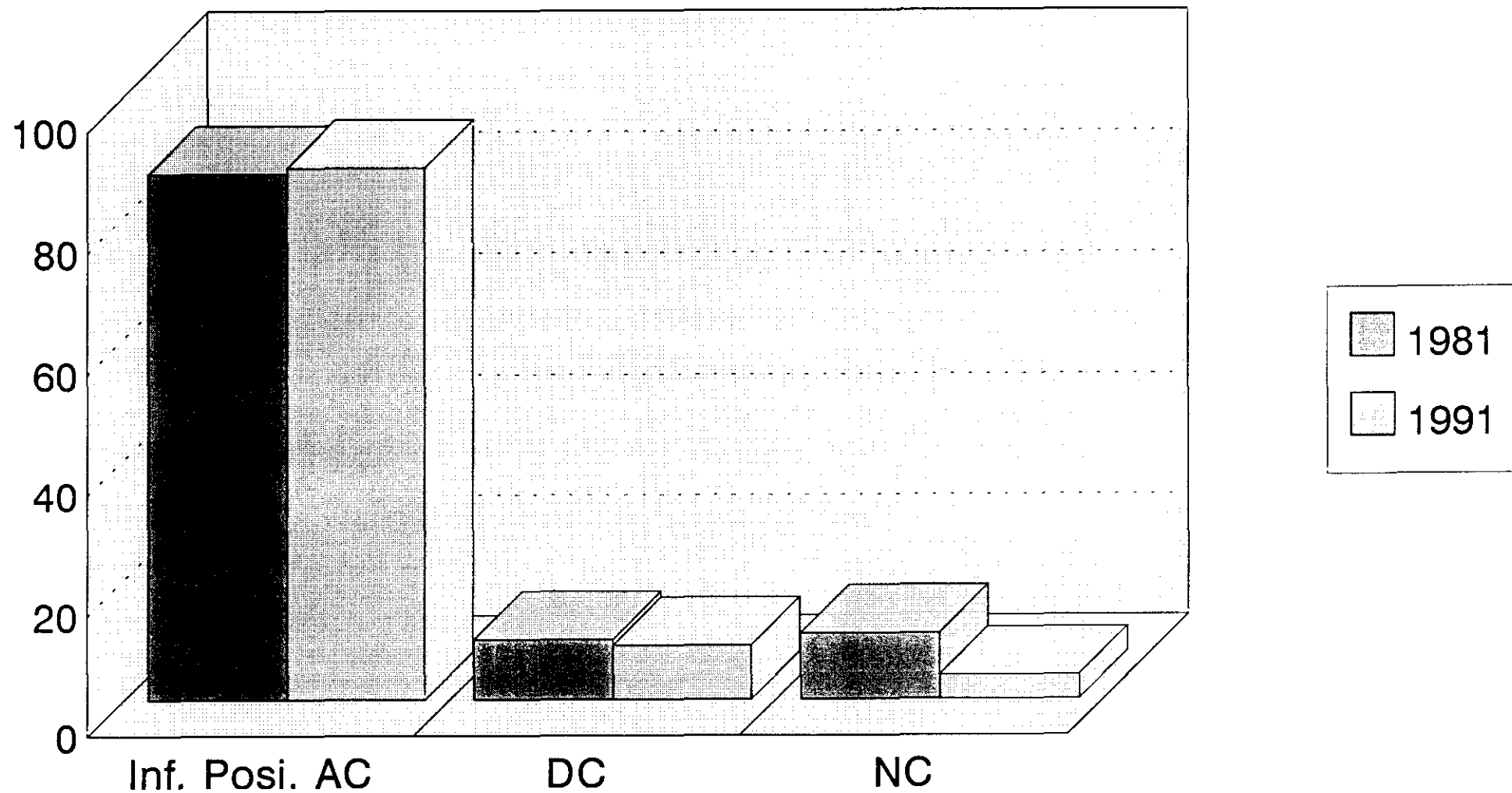


GRAFICO CXXX

Profesores.

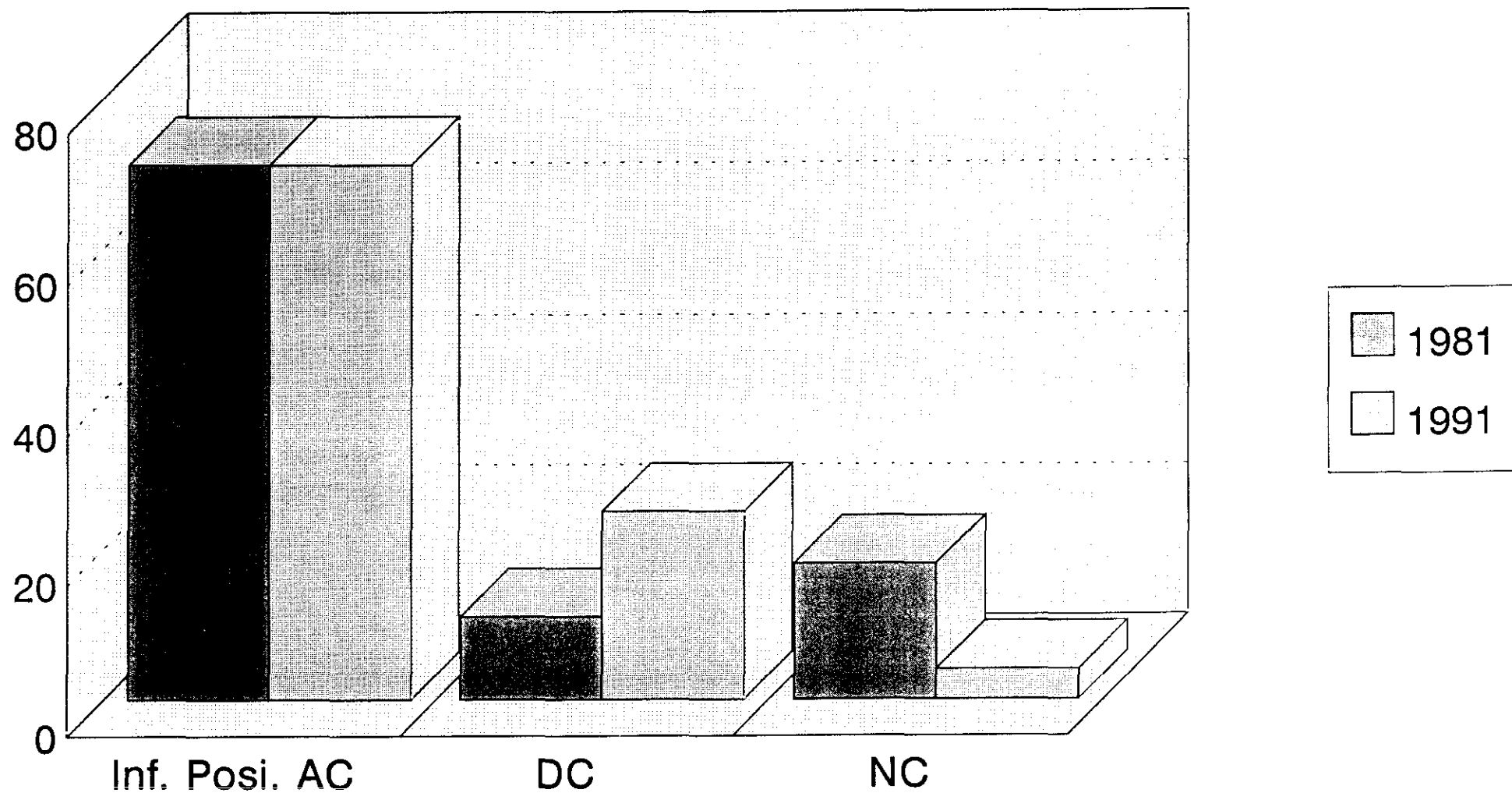


GRAFICO CXXXI

Público.

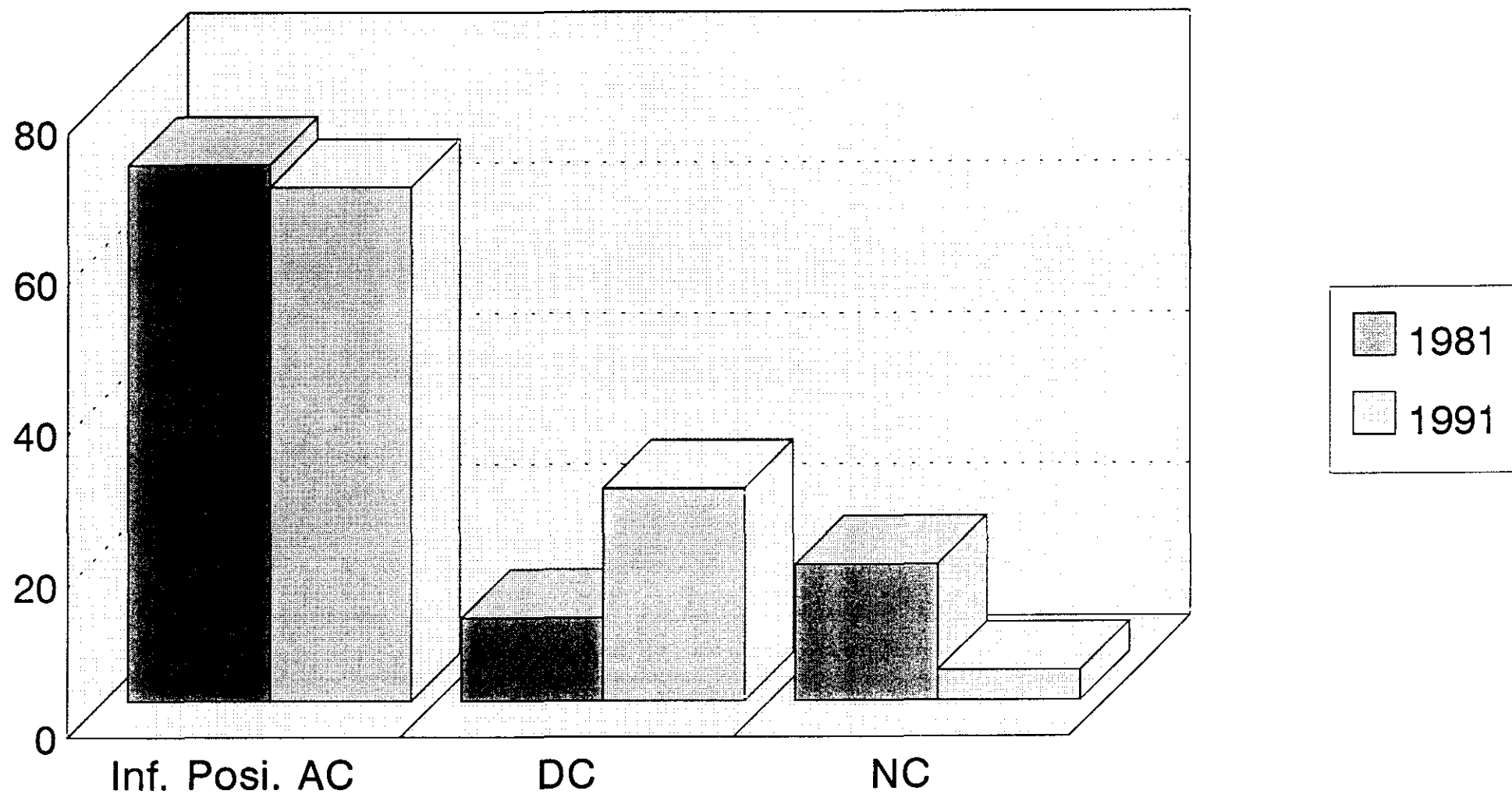


GRAFICO CXXXII

Privado.

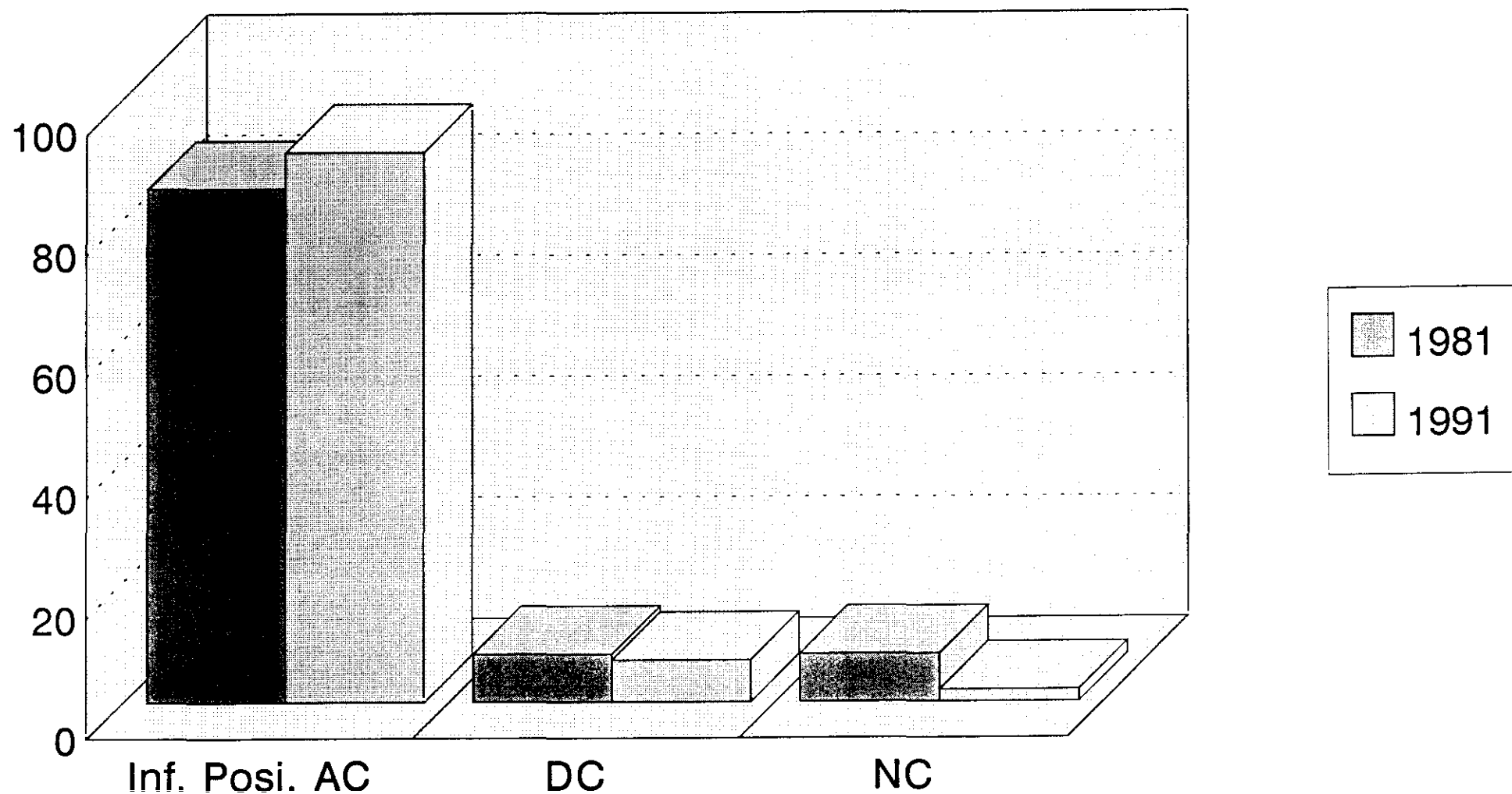


GRAFICO CXXXIII

Mujeres.

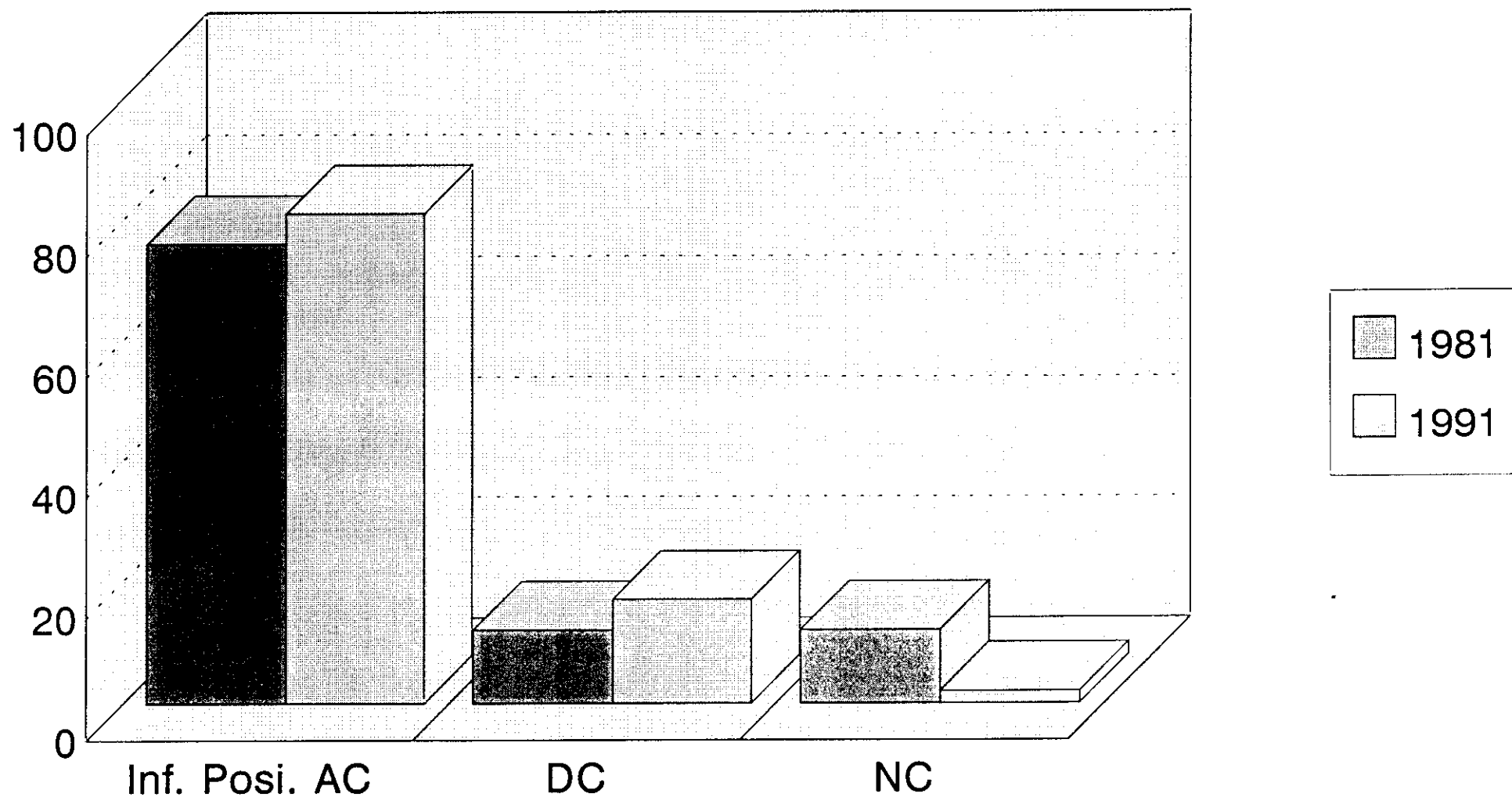


GRAFICO CXXXIV

Hombres.

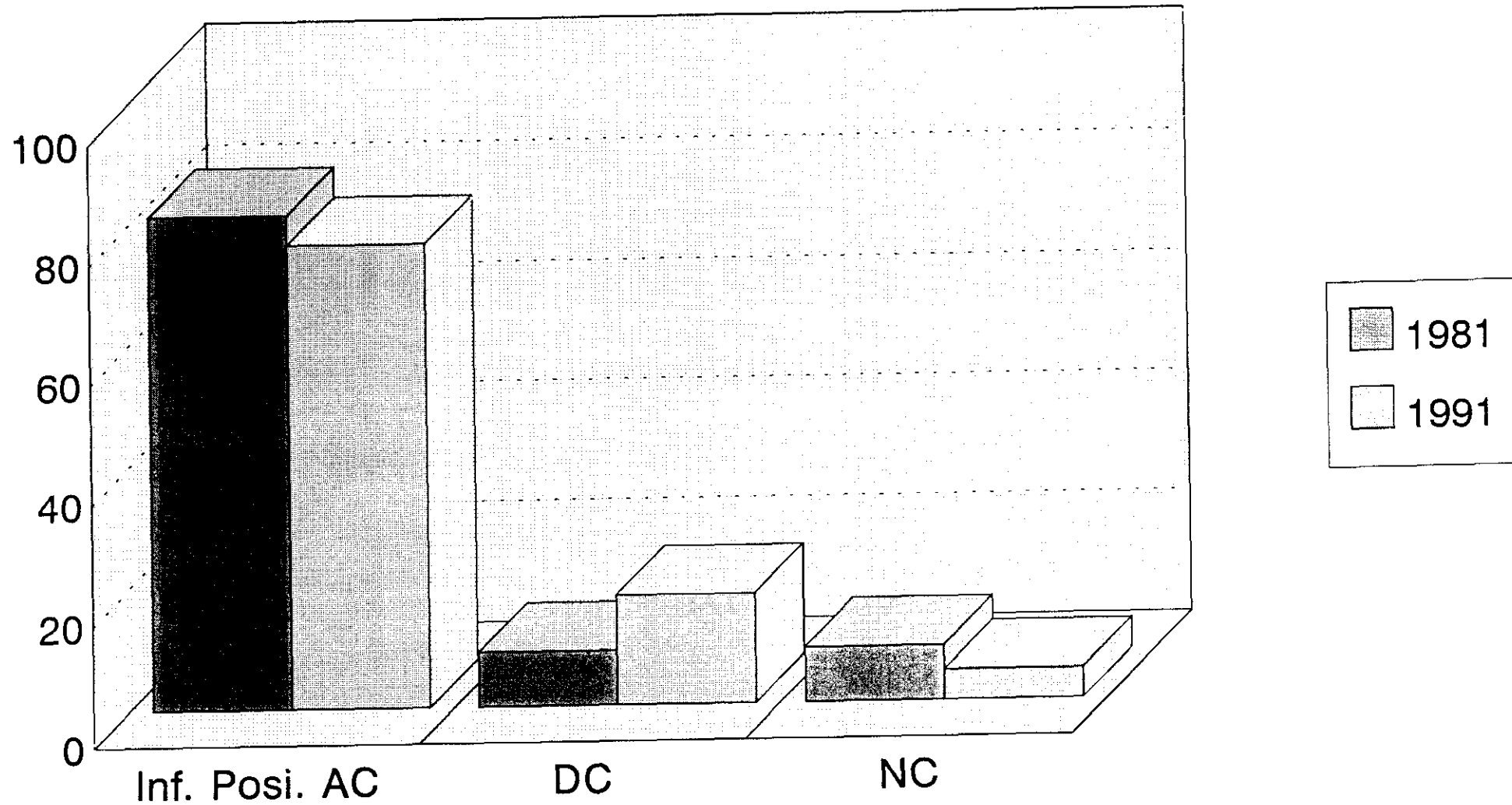


GRAFICO CXXXV

Gráfico con valores medios: INFLUENCIA NEGATIVA DEL TUTOR.

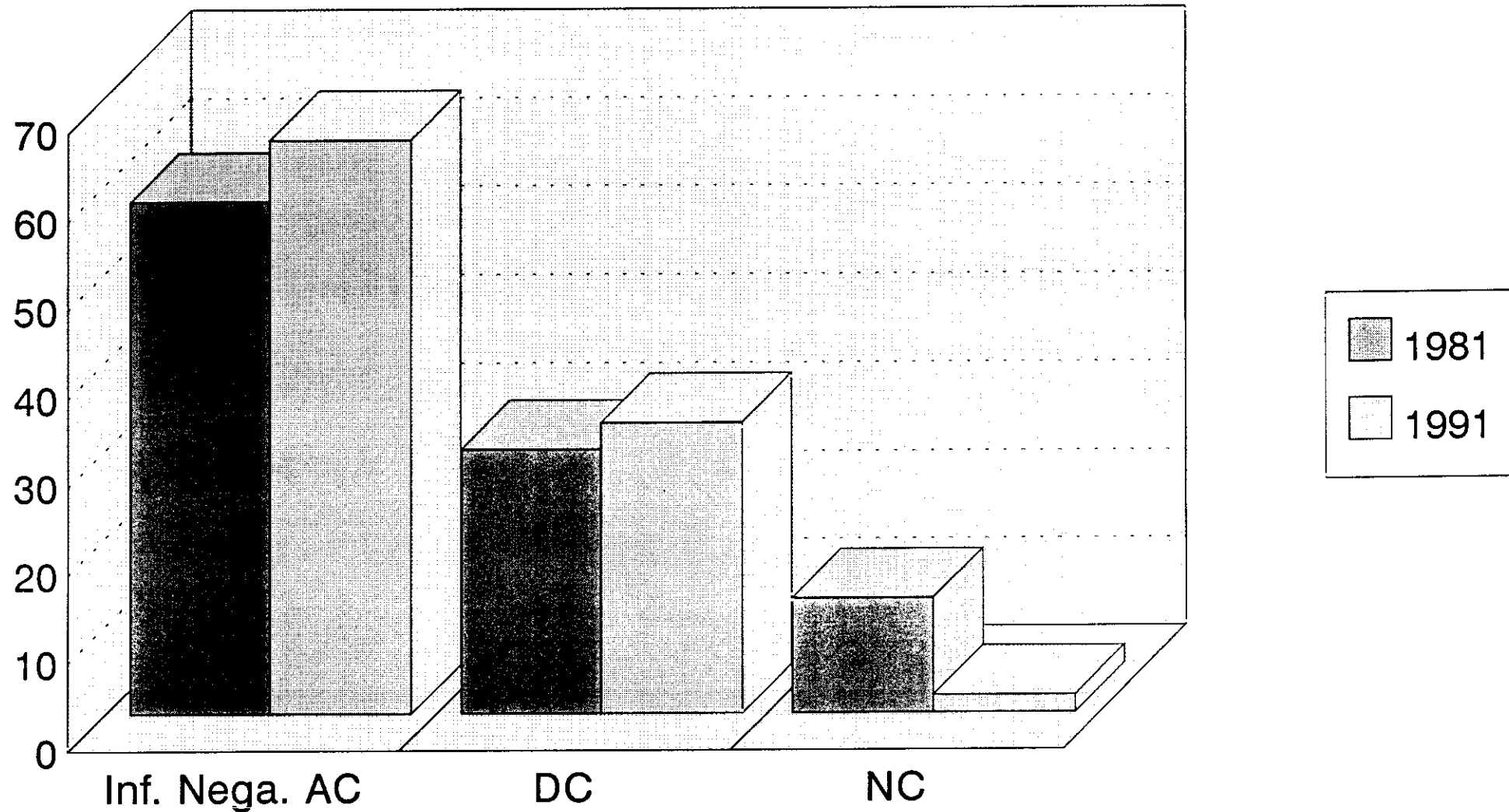


GRAFICO CXXXVI

Alumnos.

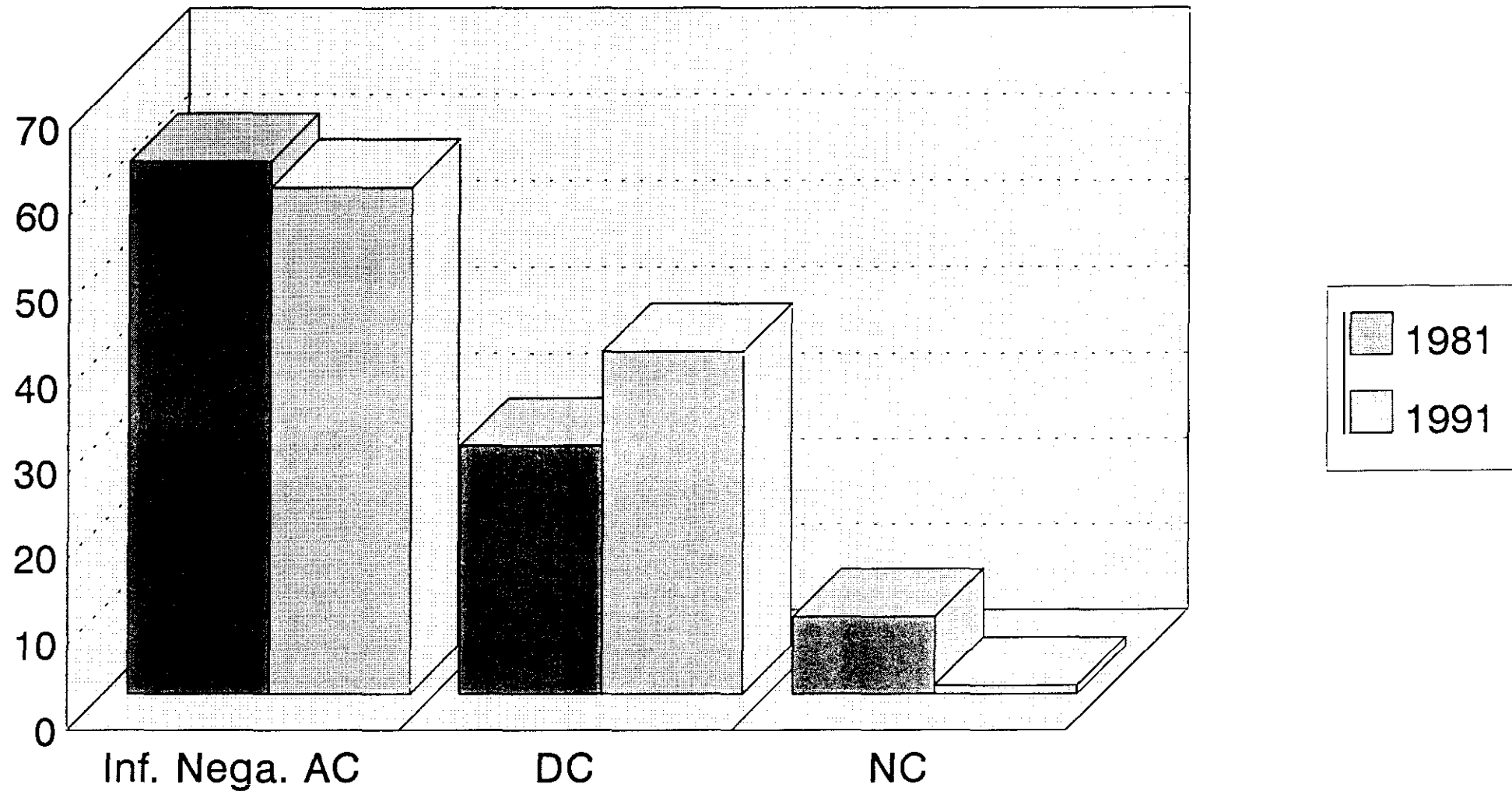


GRAFICO CXXXVII

Padres.

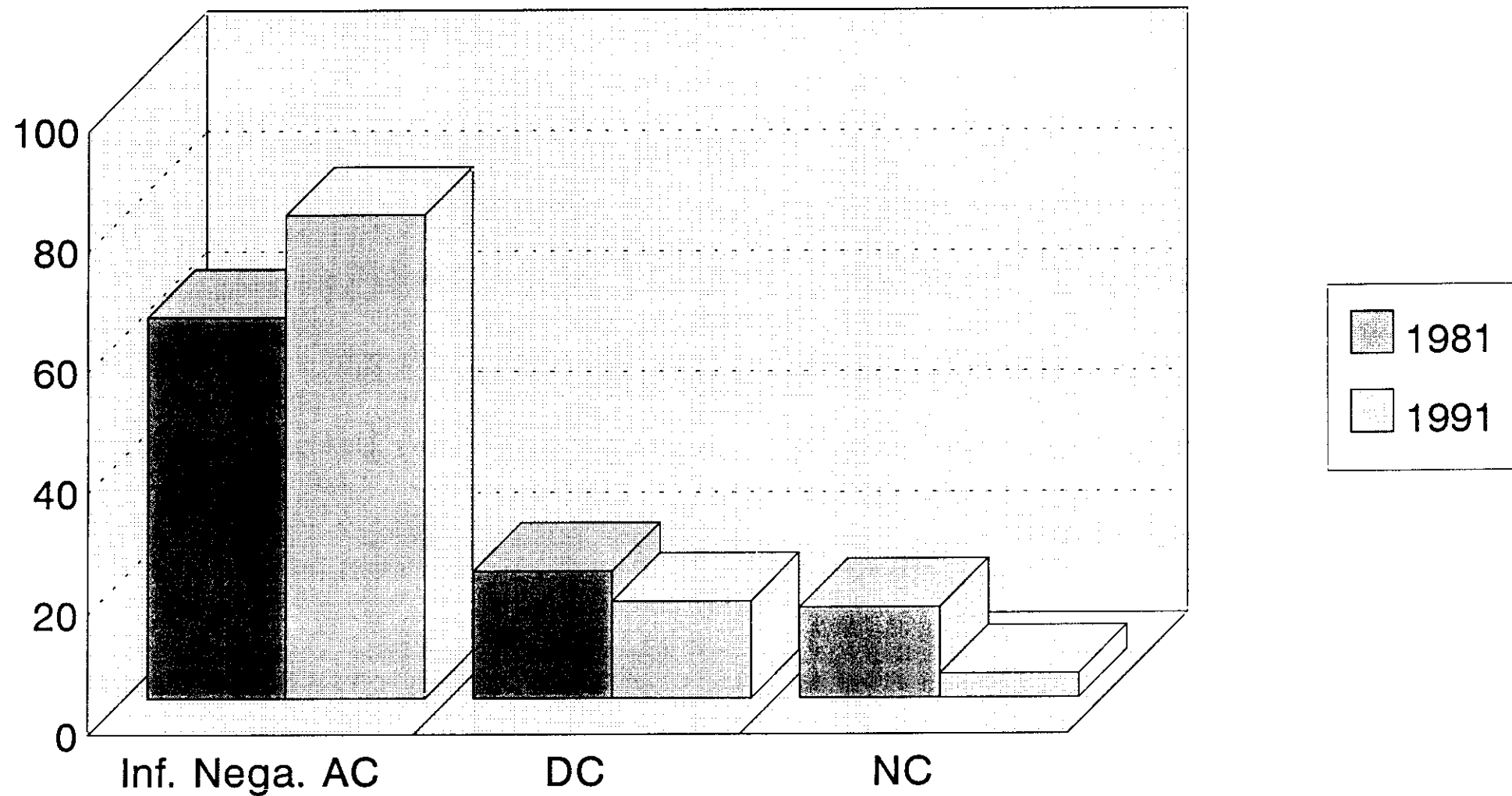


GRAFICO CXXXVIII

Profesores.

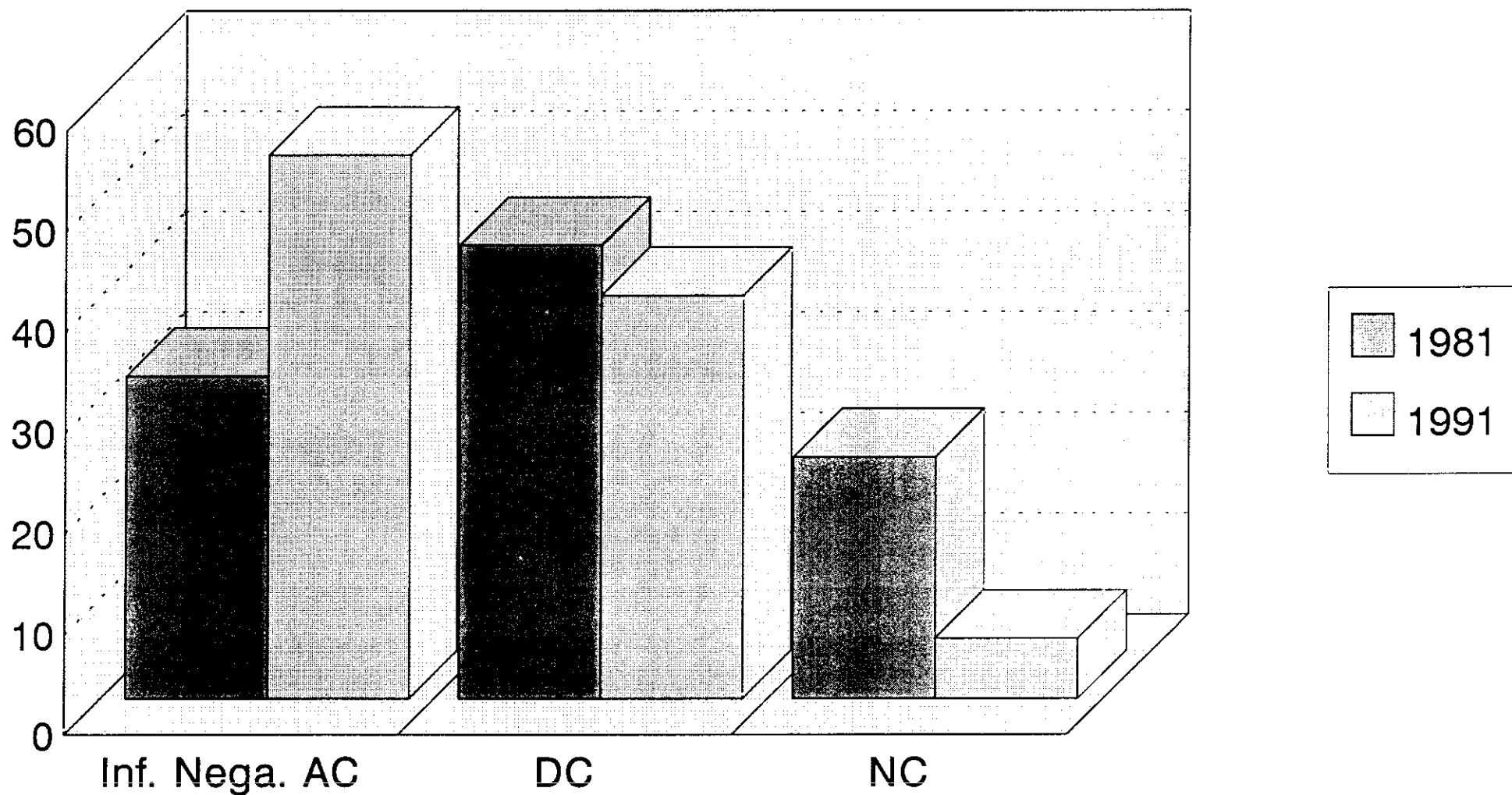


GRAFICO CXXXIX

Público.

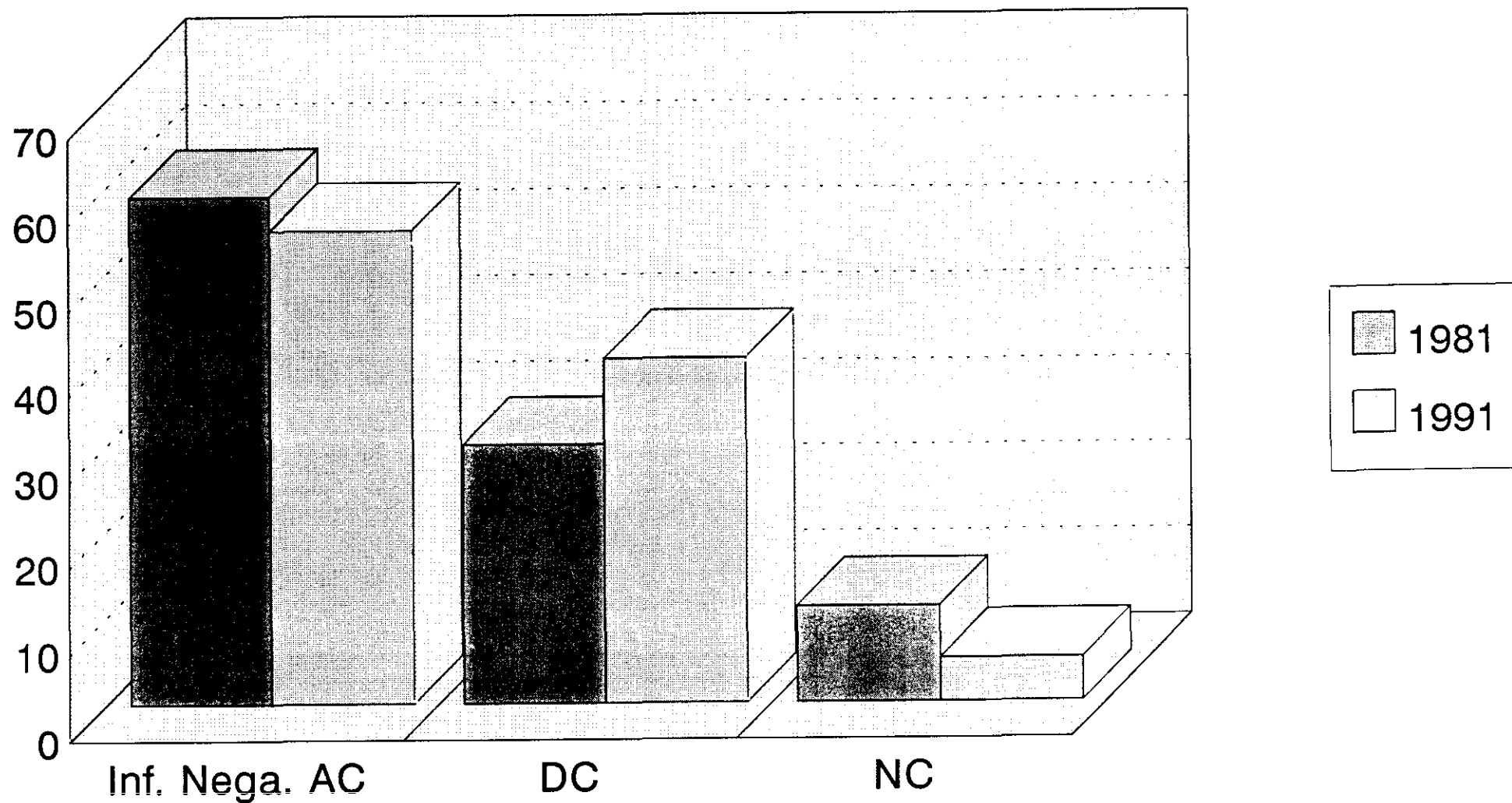


GRAFICO CXL

Privado.

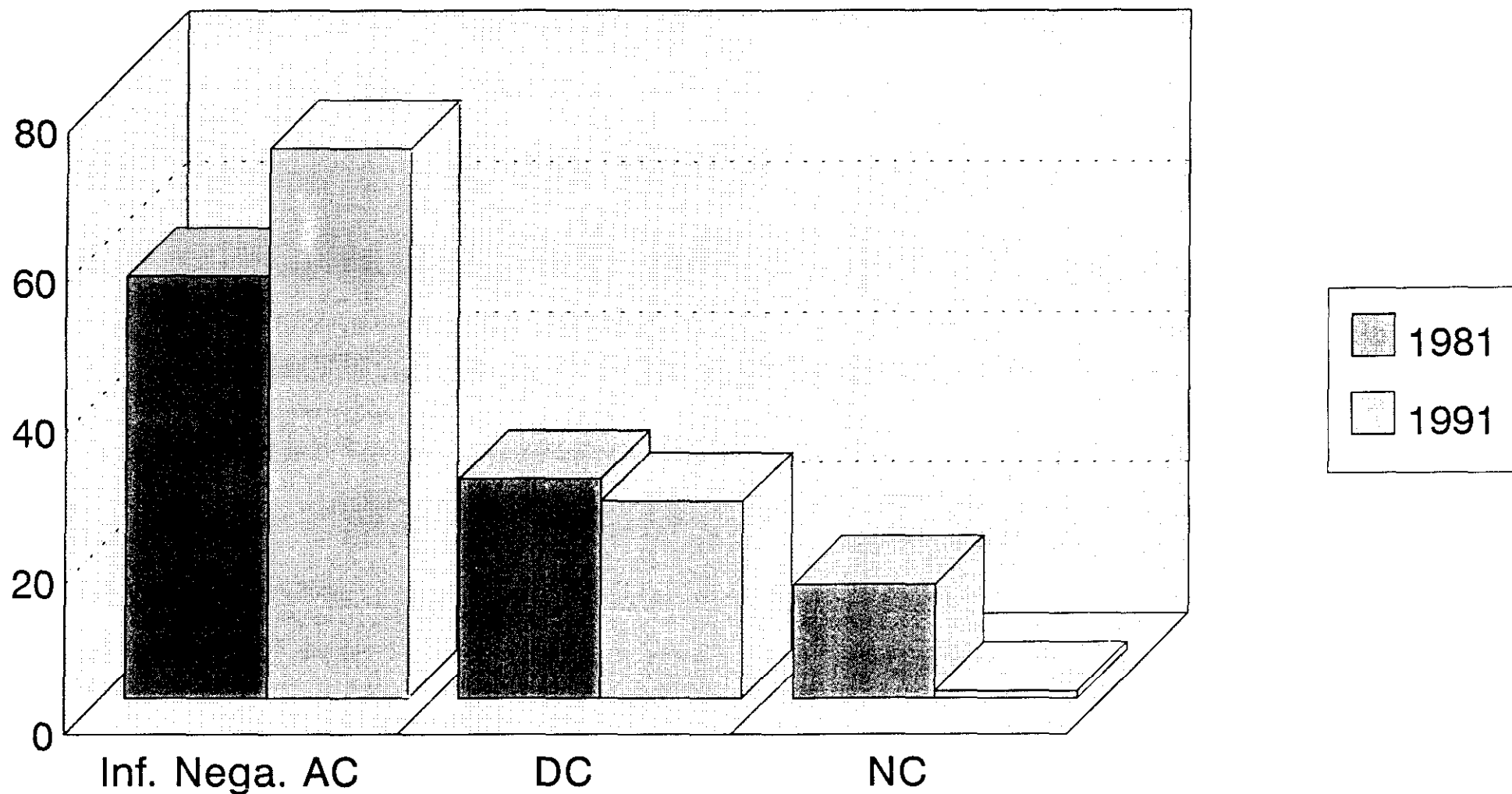


GRAFICO CXLI

Mujeres.

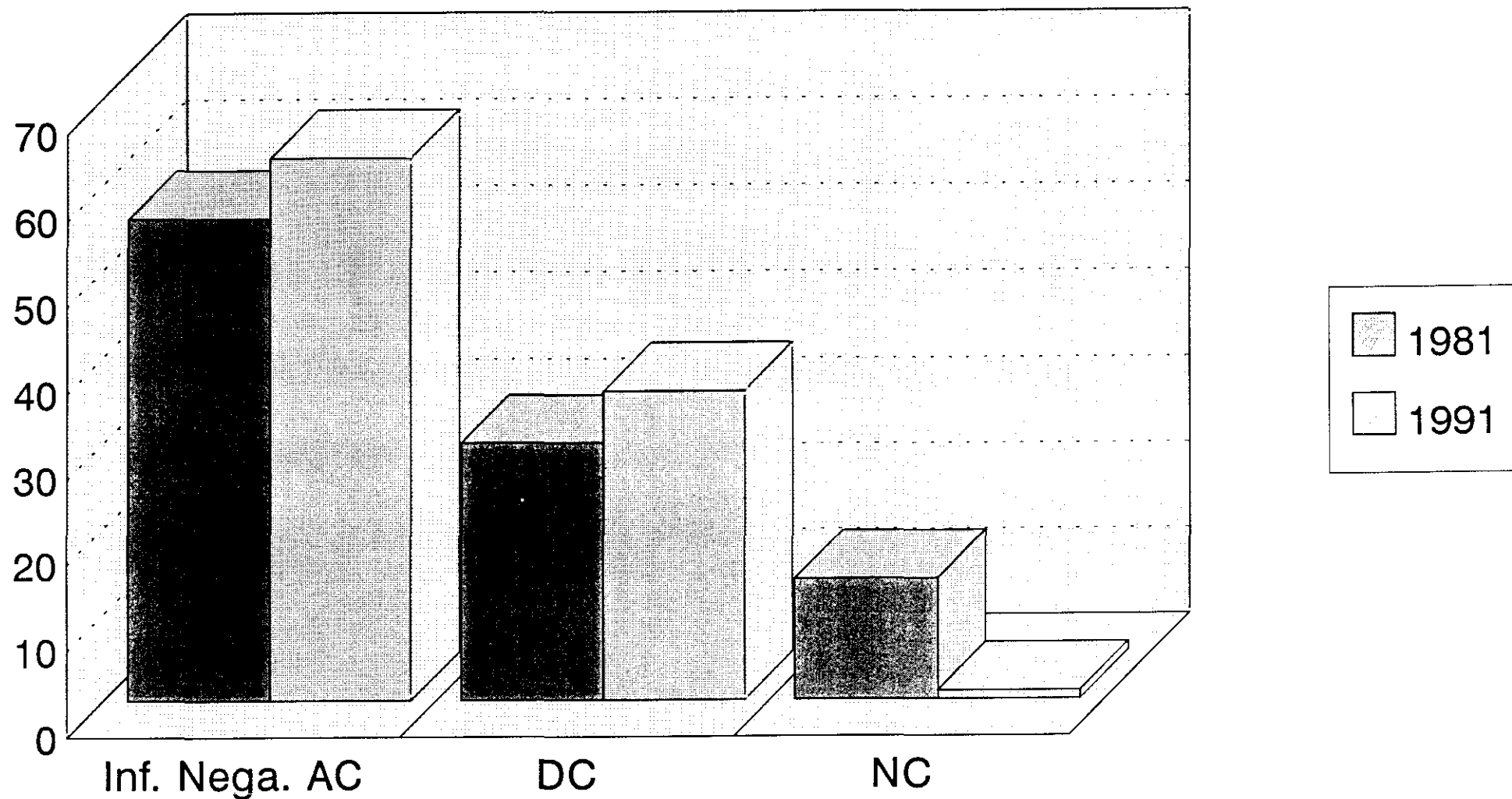


GRAFICO CXLII

Hombres.

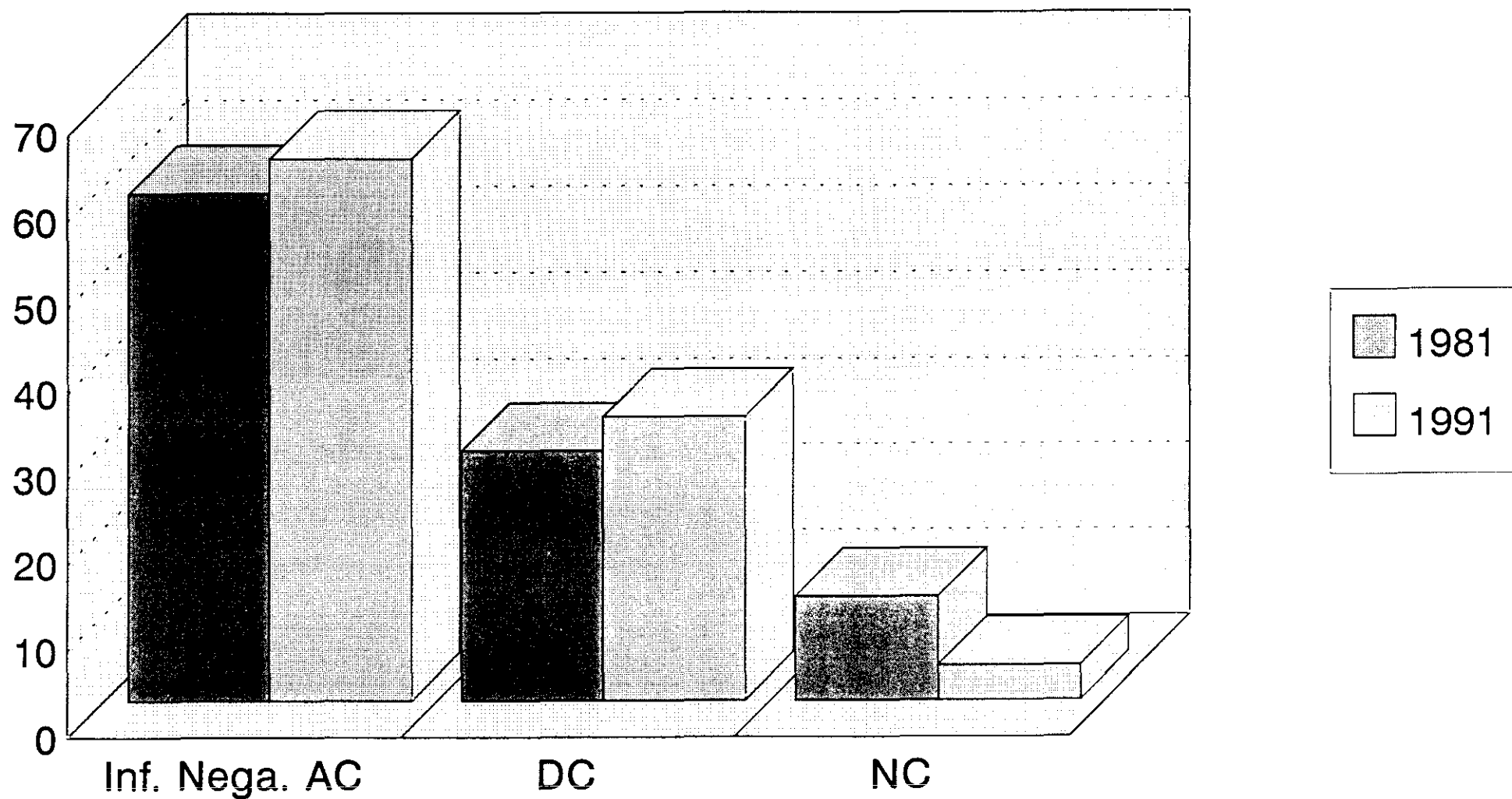


GRAFICO CXLIII

Gráfico con valores medios: RENDIMIENTO ACADÉMICO.

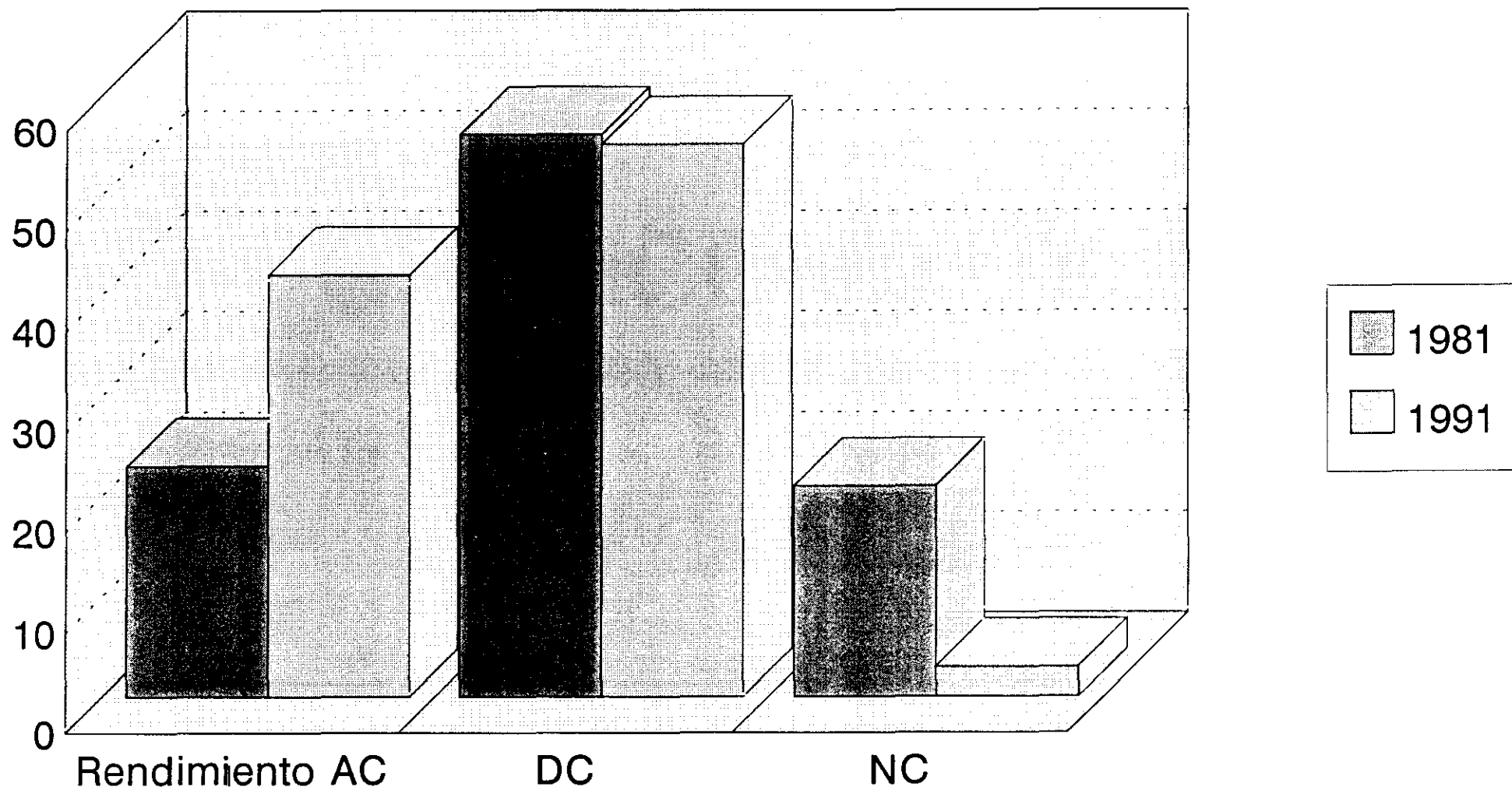


GRAFICO CXLIV

Alumnos.

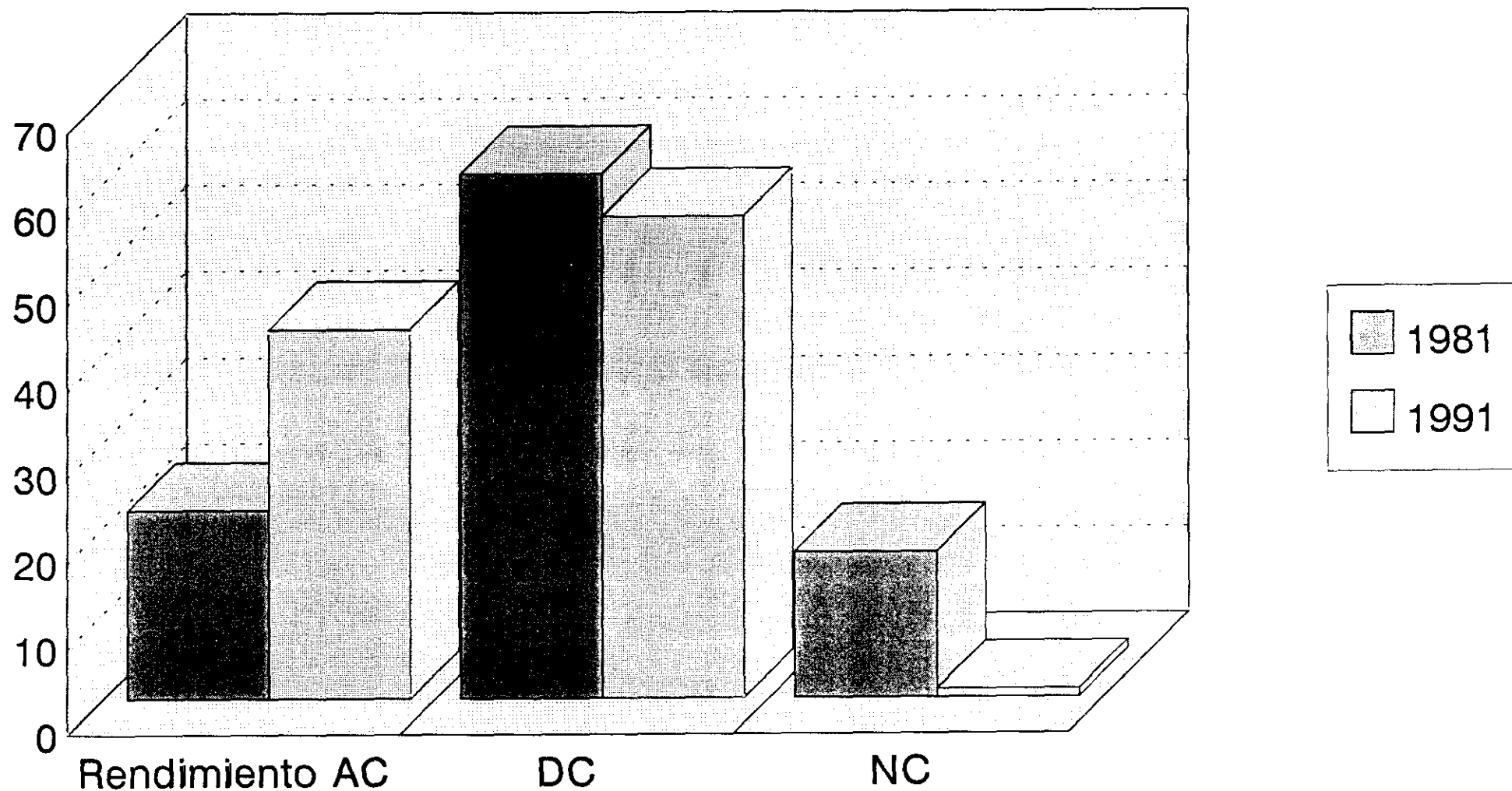


GRAFICO CXLV

Padres.

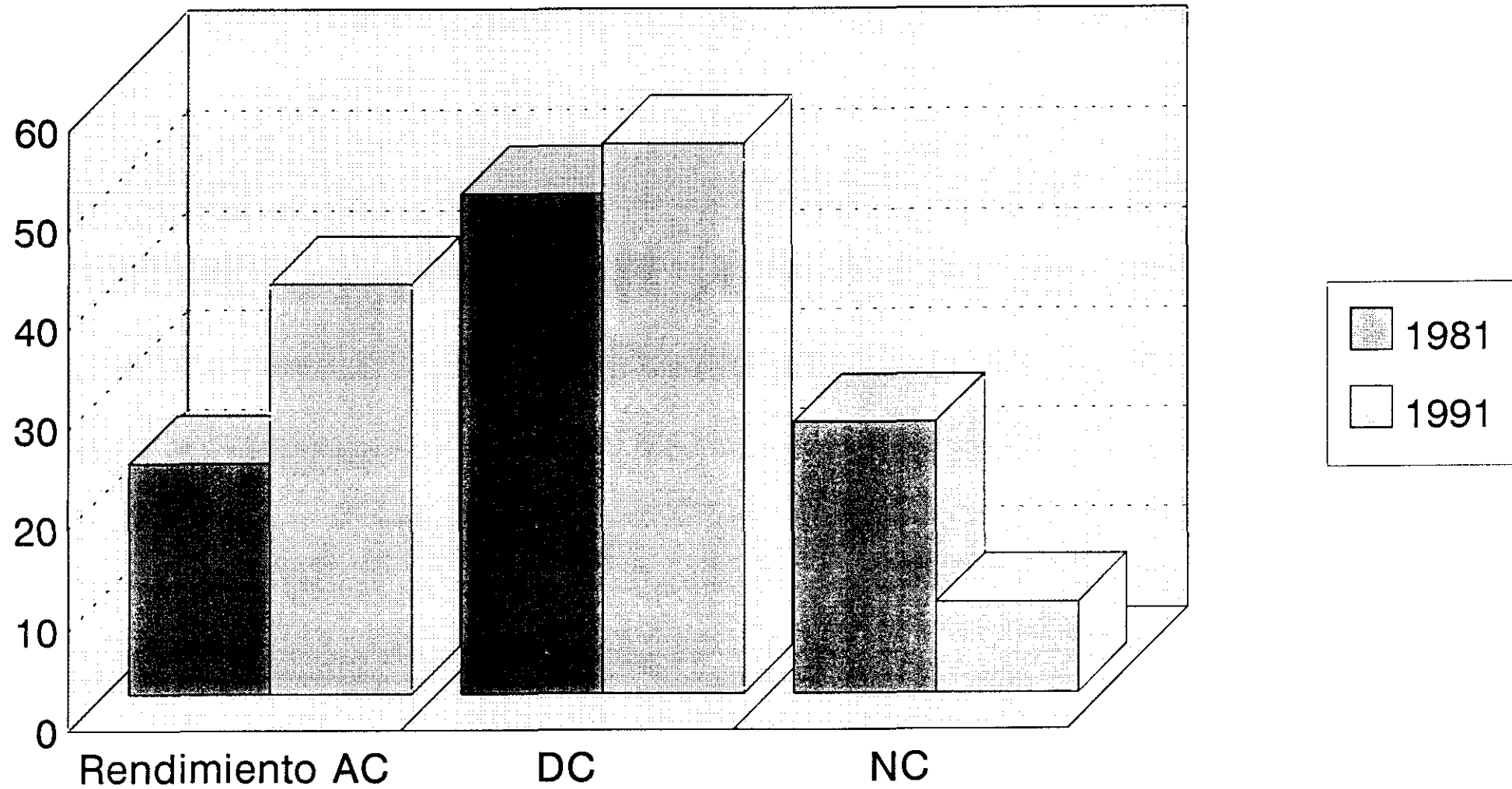


GRAFICO CXLVI

Profesores.

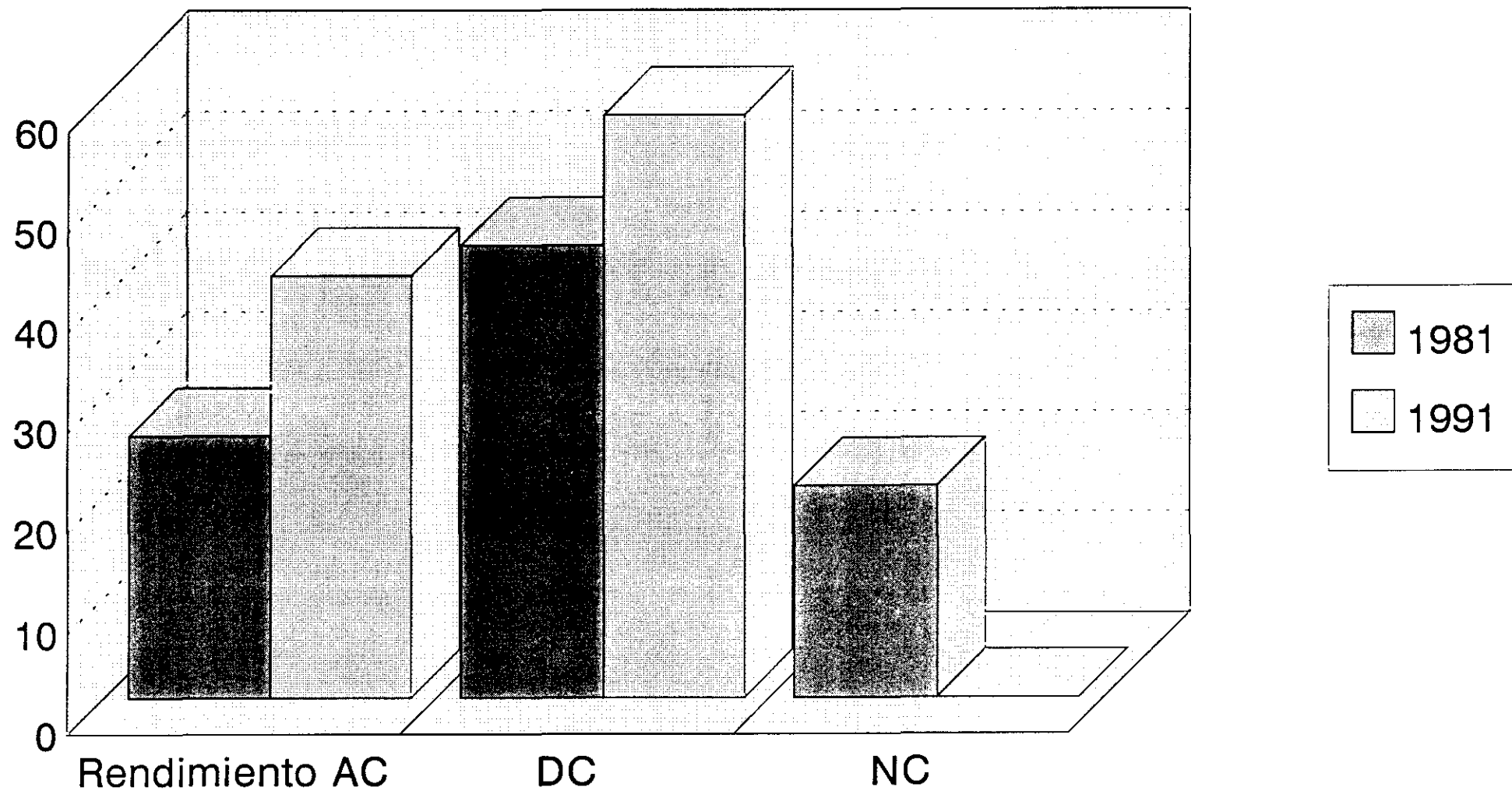


GRAFICO CXLVII

Público.

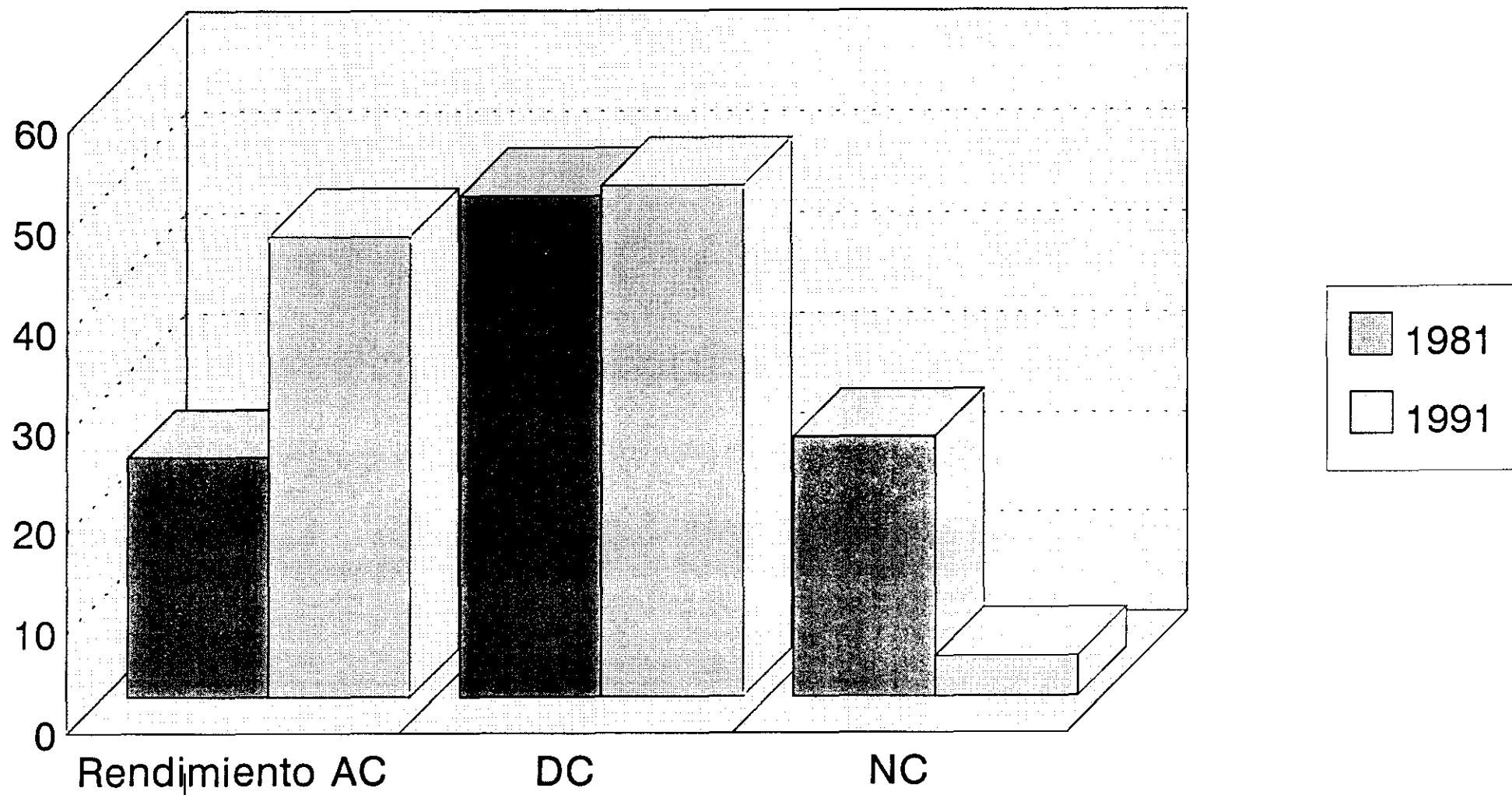


GRAFICO CXLVIII

Privado.

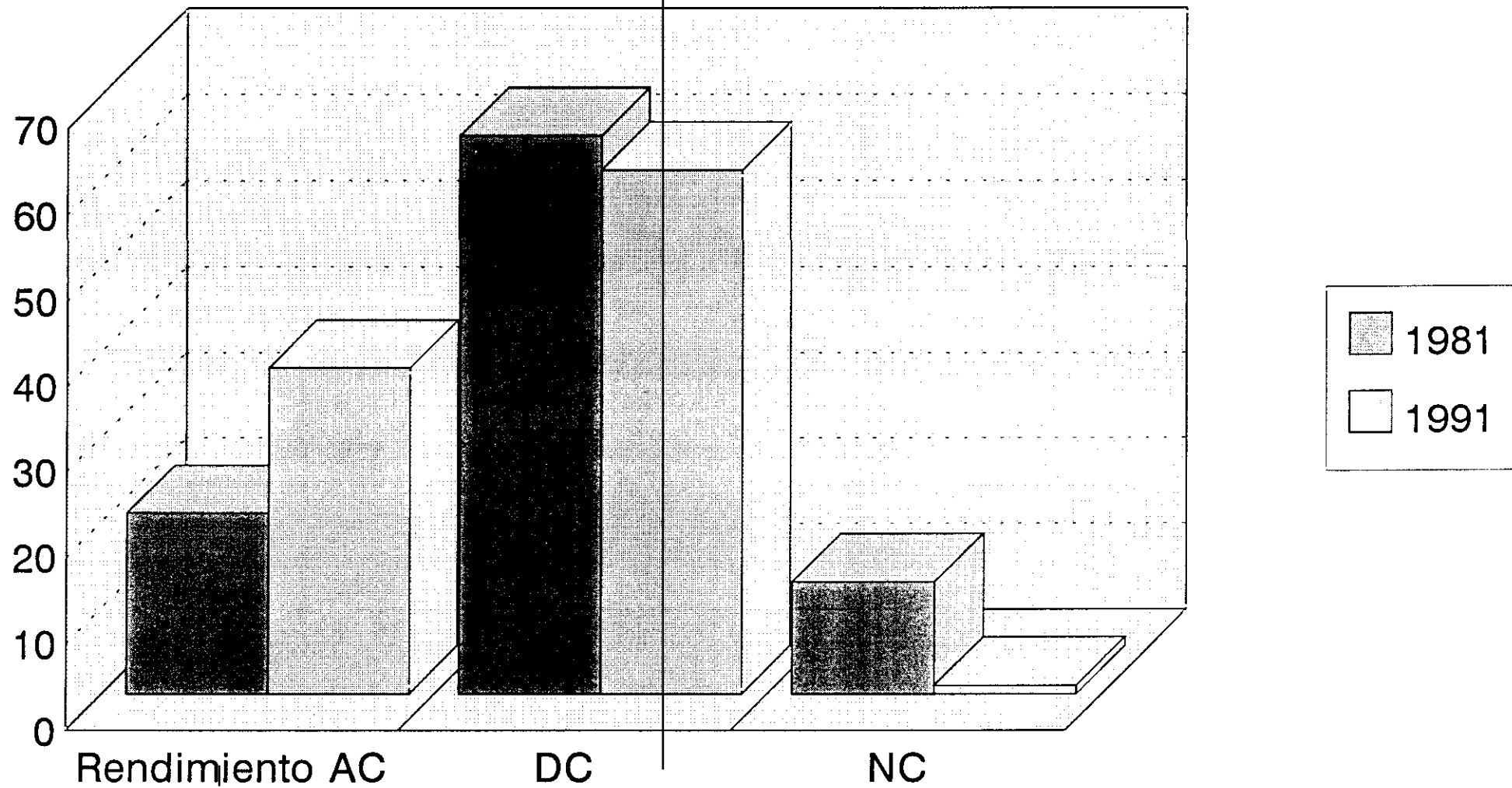


GRAFICO CXLIX

Mujeres.

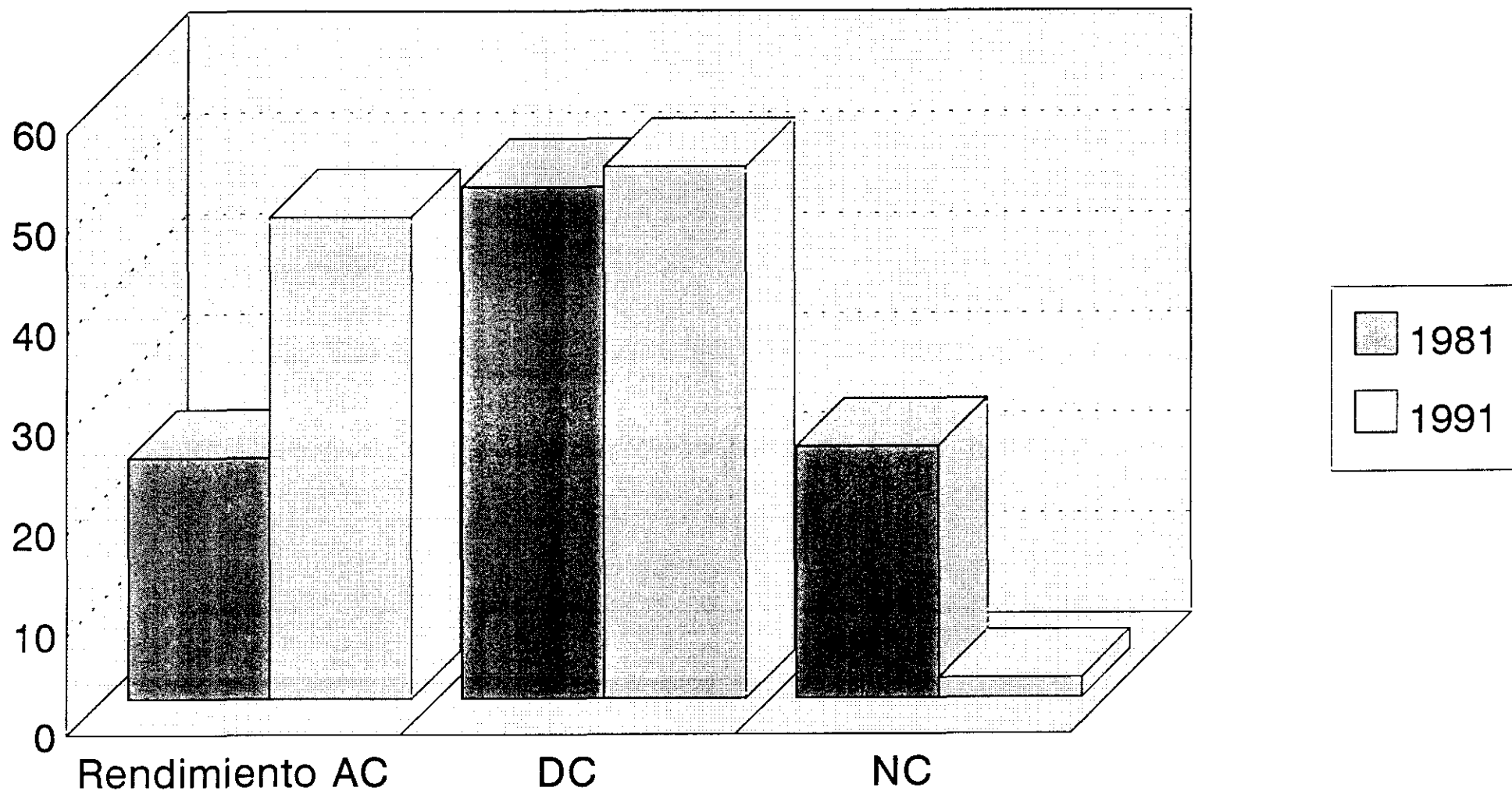


GRAFICO CL

Hombres.

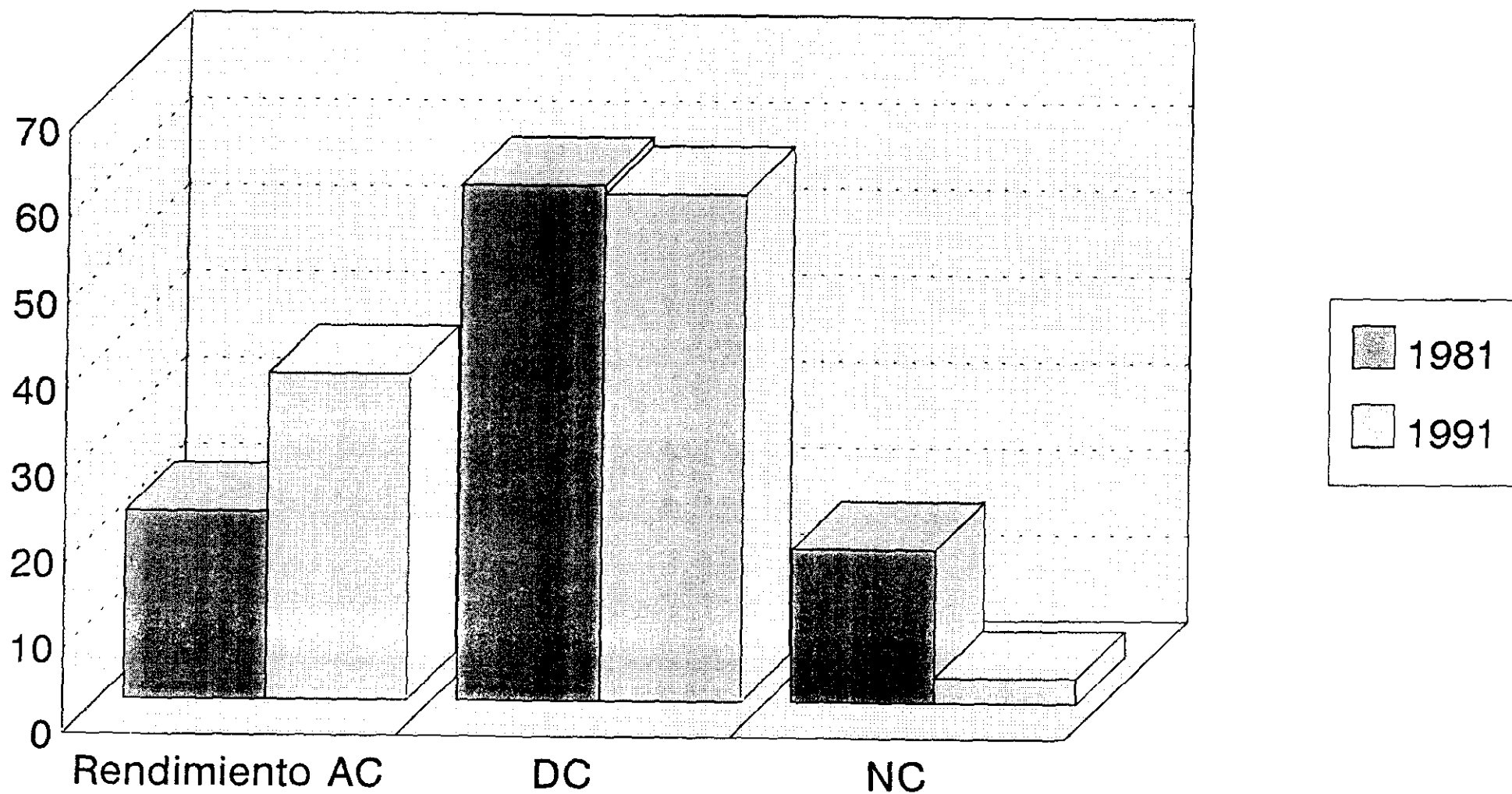


GRAFICO CLI

Gráfico con valores medios: MADUREZ HUMANA POSITIVA.

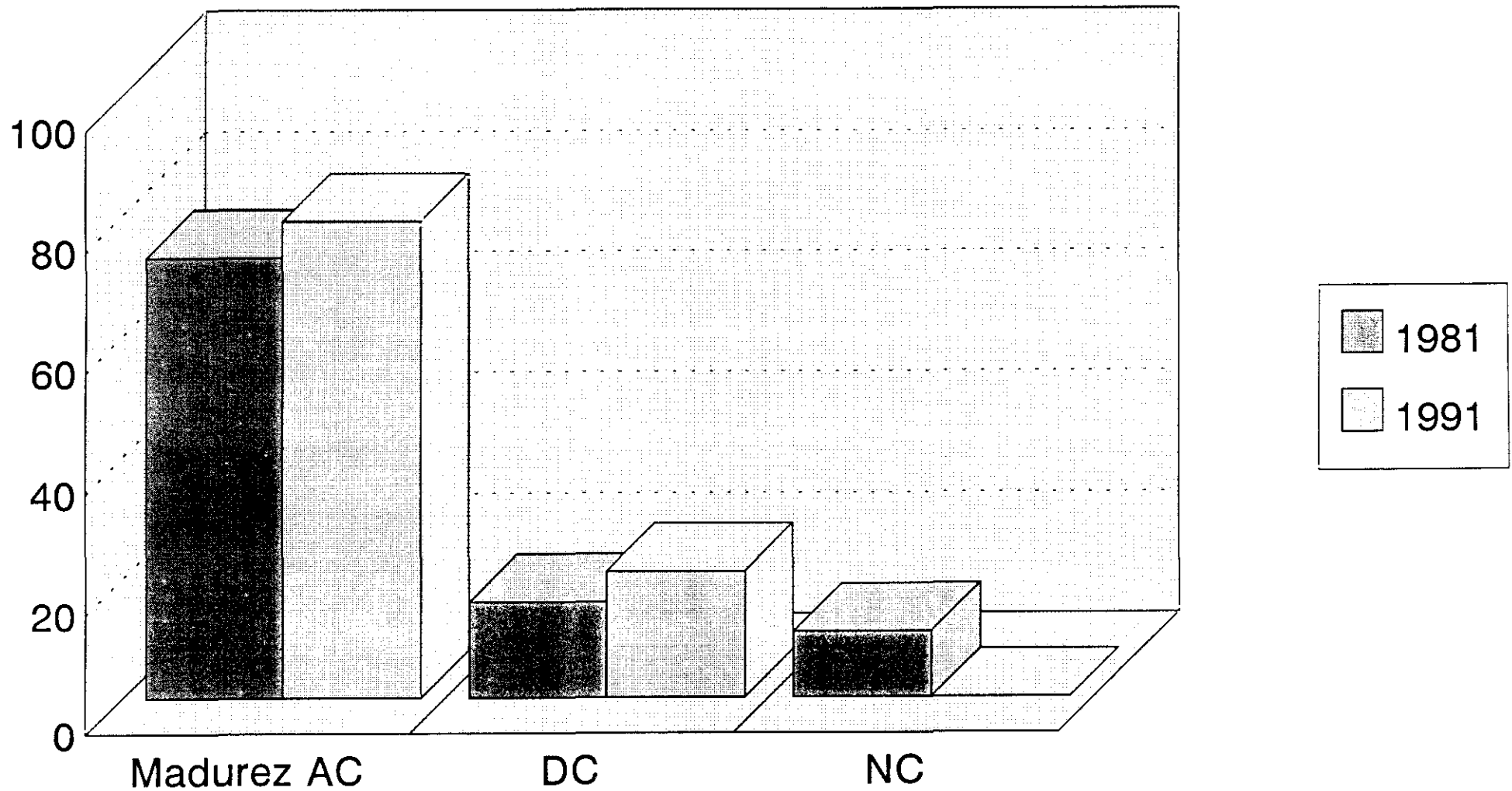


GRAFICO CLII

Alumnos.

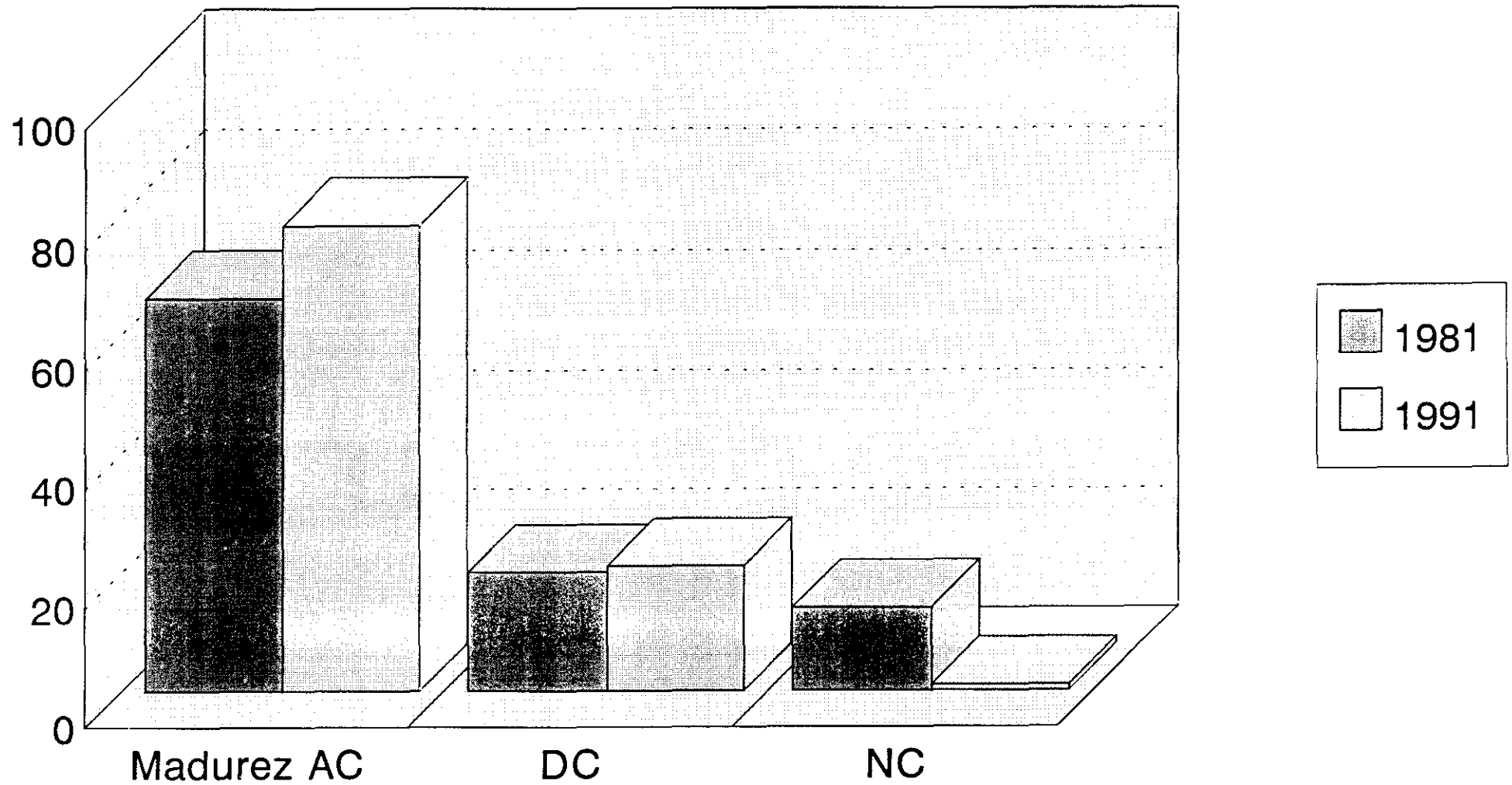


GRAFICO CLIII

Padres.

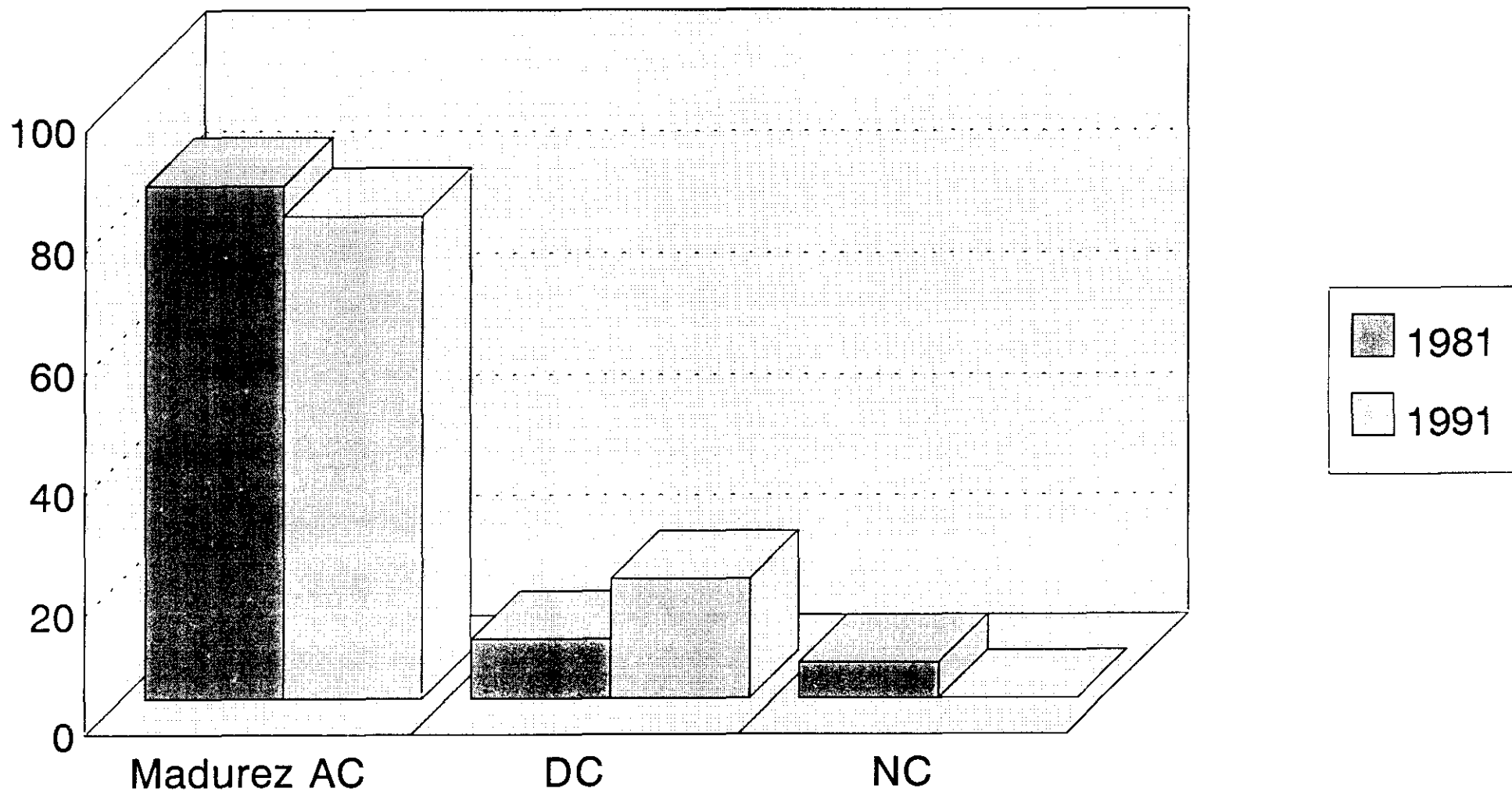


GRAFICO CLIV

Profesores.

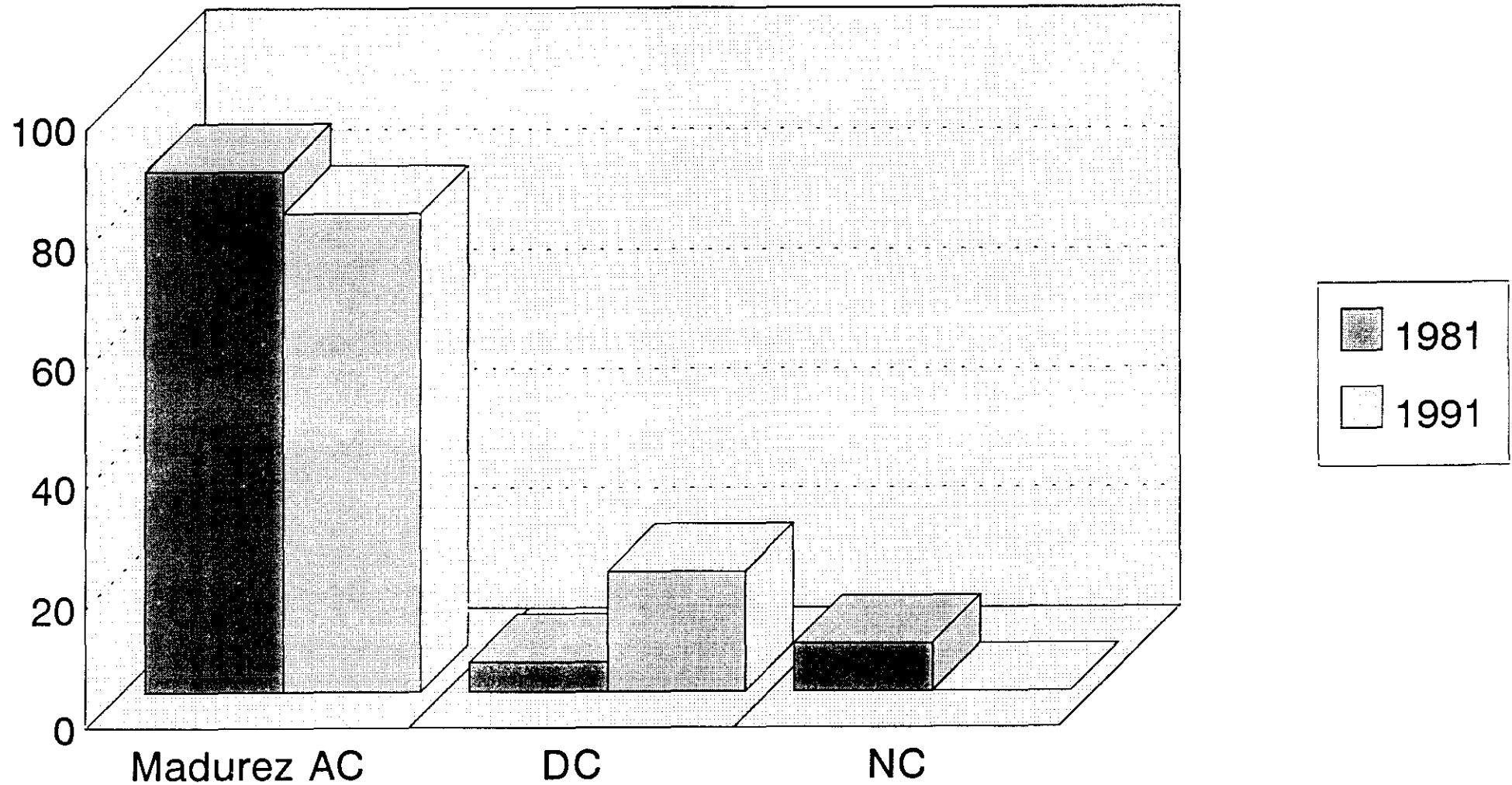


GRAFICO CLV

Público.

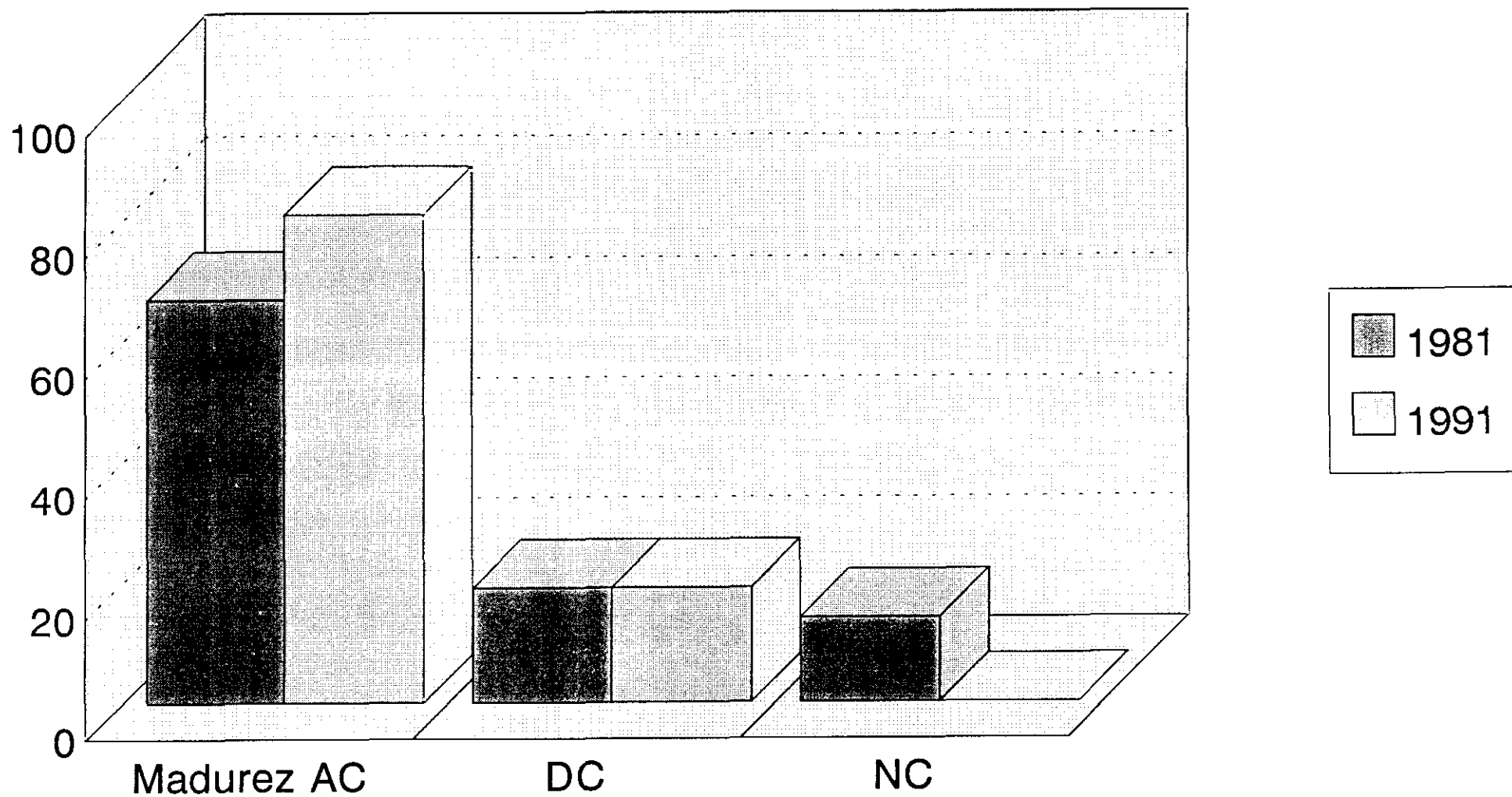


GRAFICO CLVI

Privado.

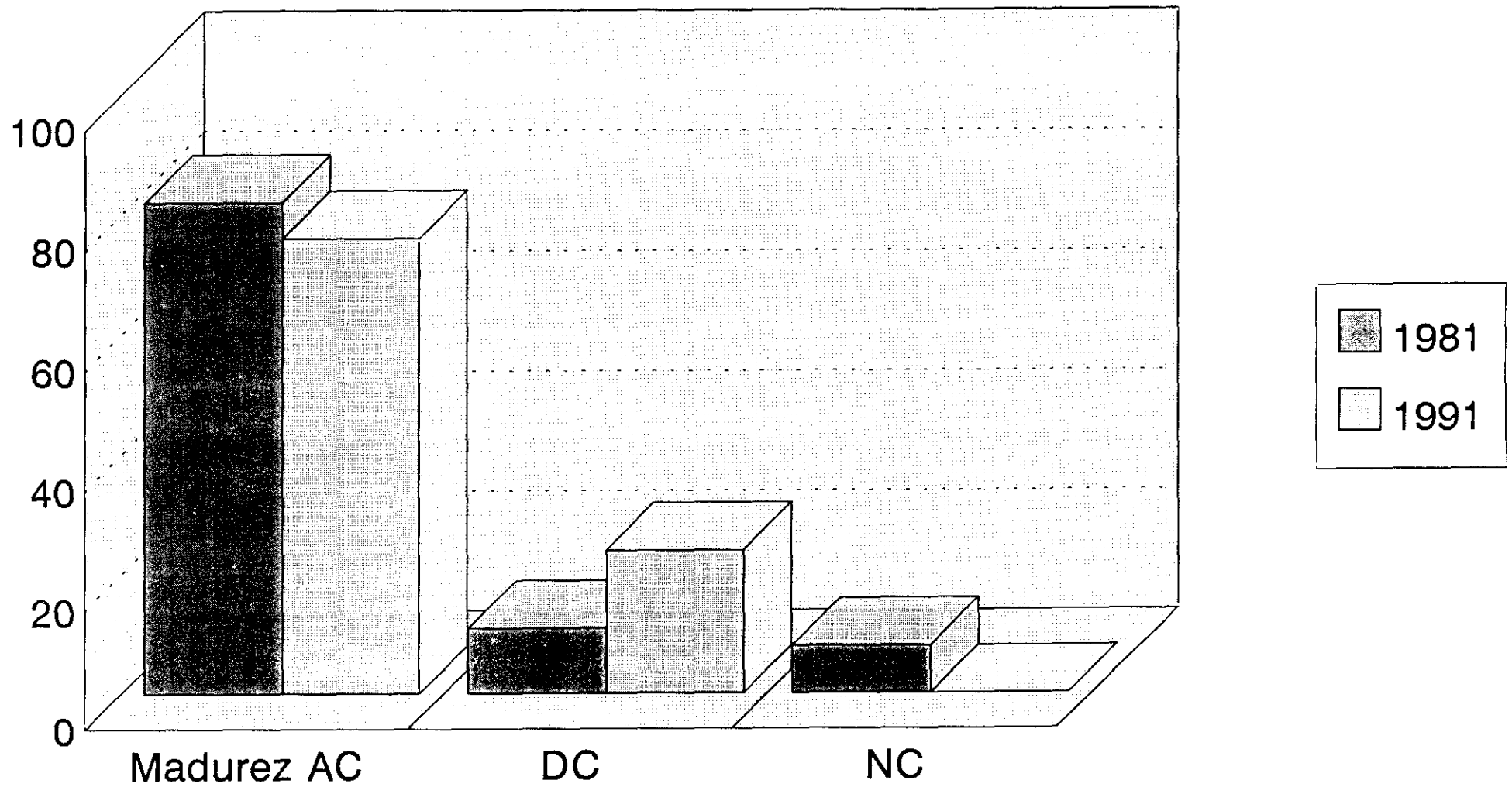


GRAFICO CLVII

Mujeres.

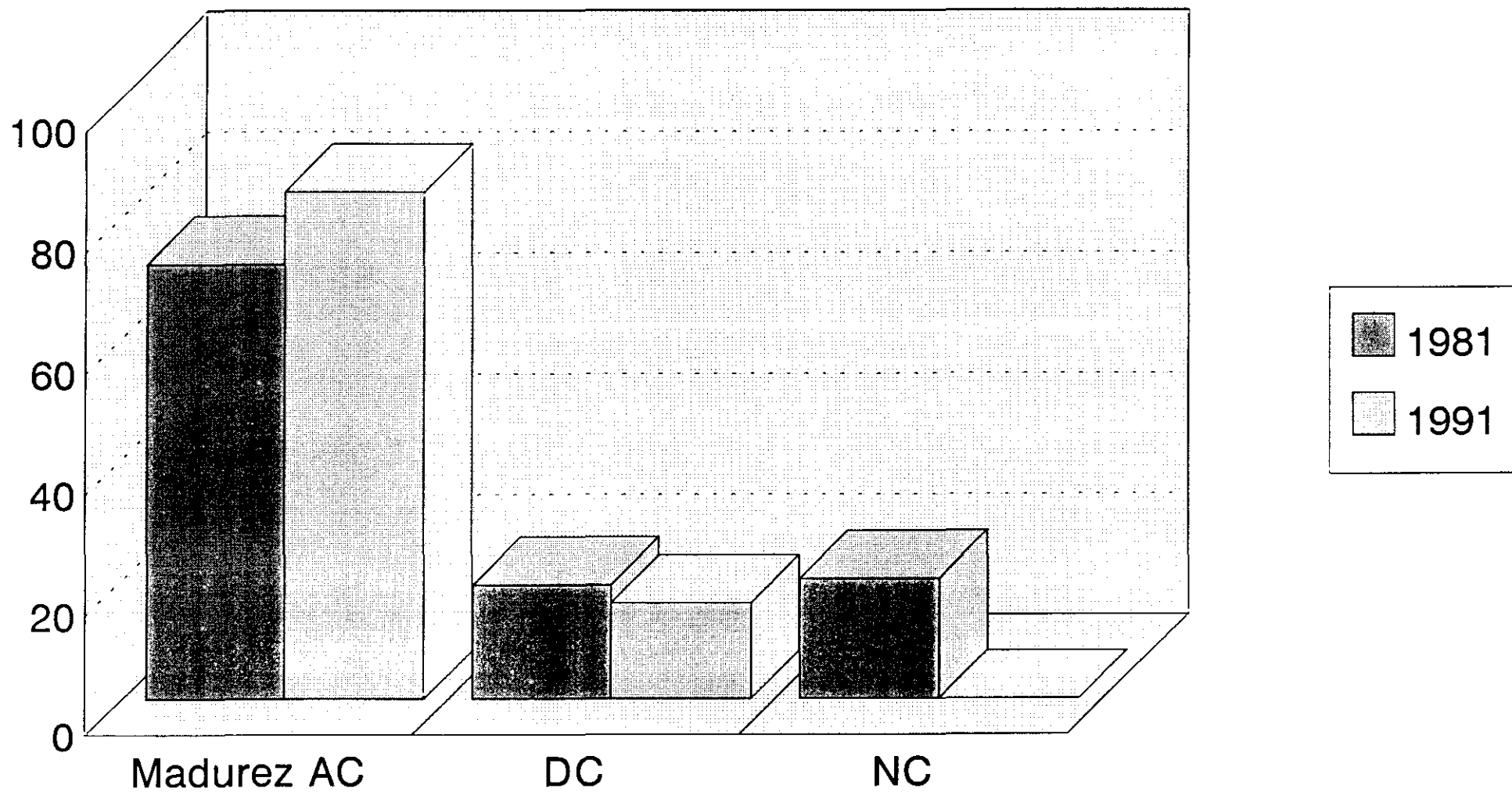


GRAFICO CLVIII

Hombres.

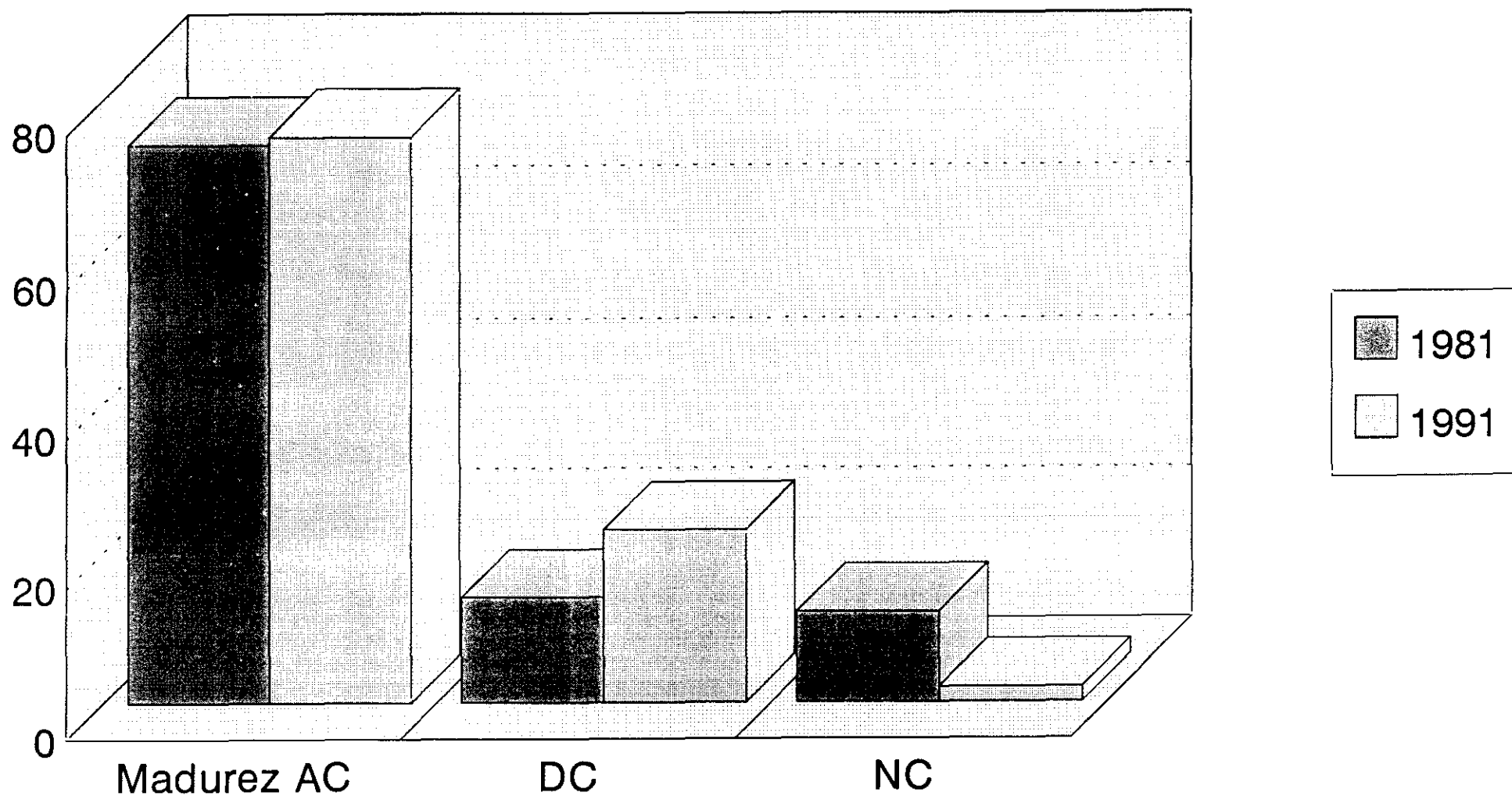


GRAFICO CLIX

Gráfico con valores medios: MADUREZ NEGATIVA.

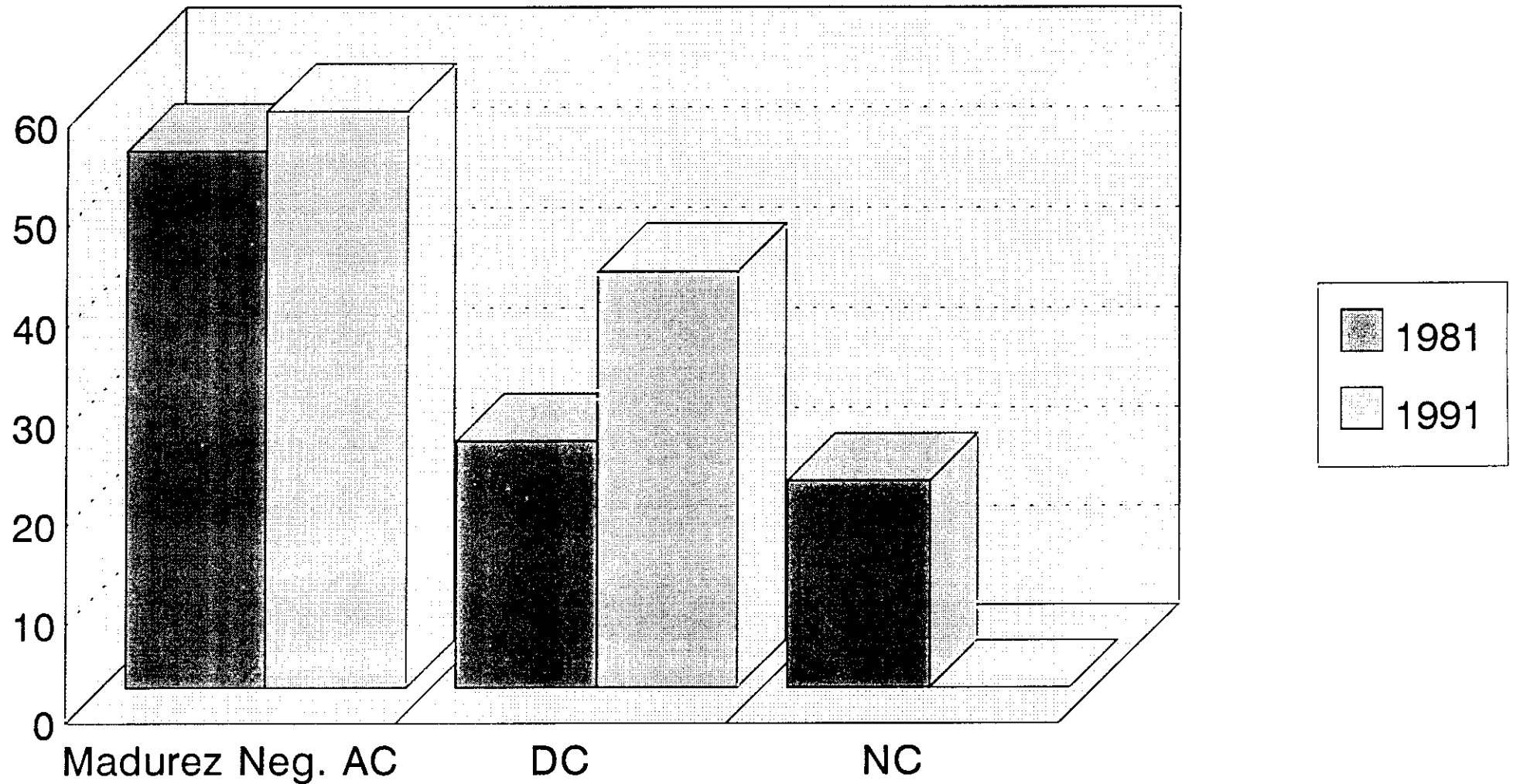


GRAFICO CLX

Alumnos.

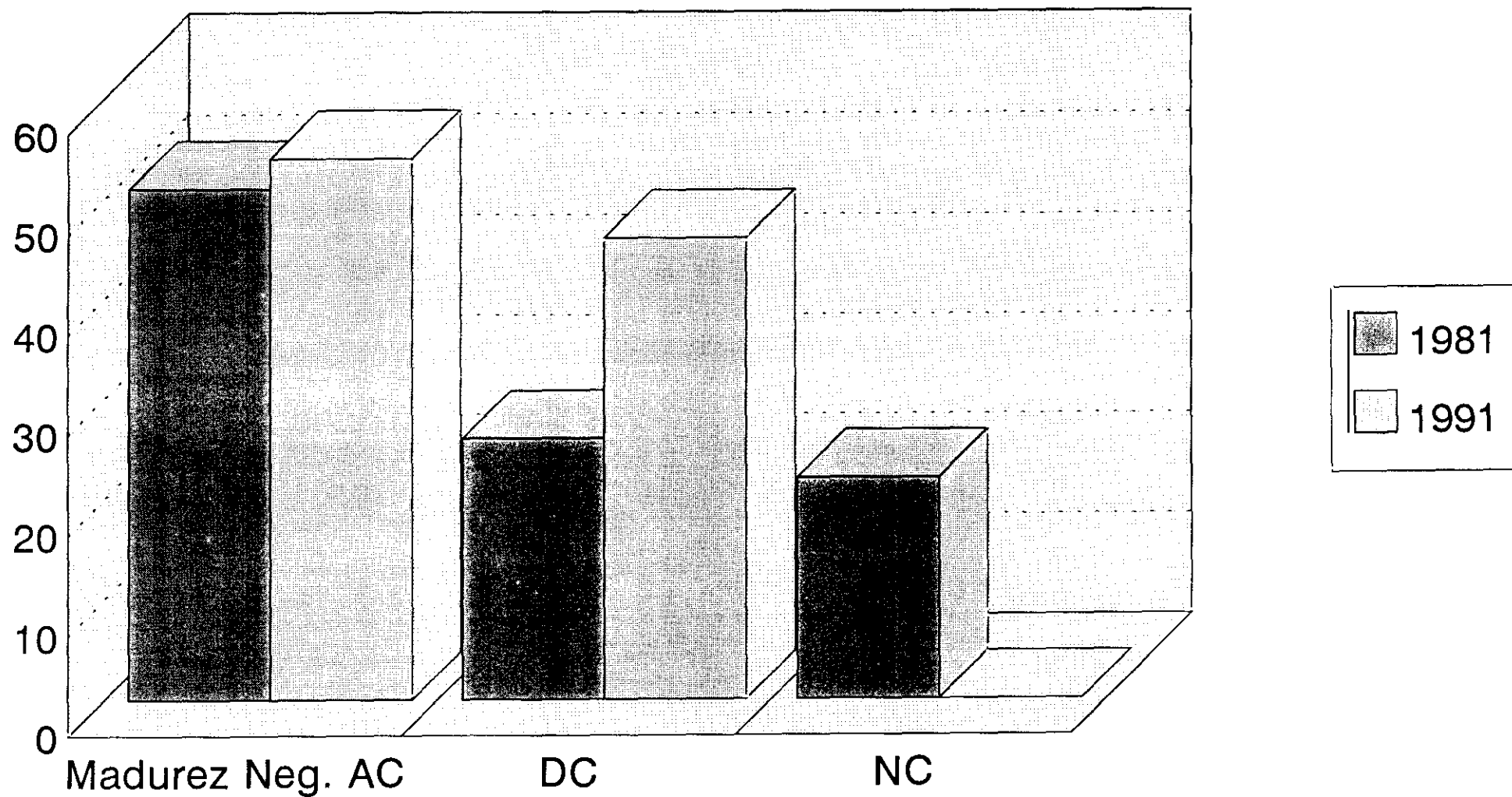


GRAFICO CLXI

Padres.

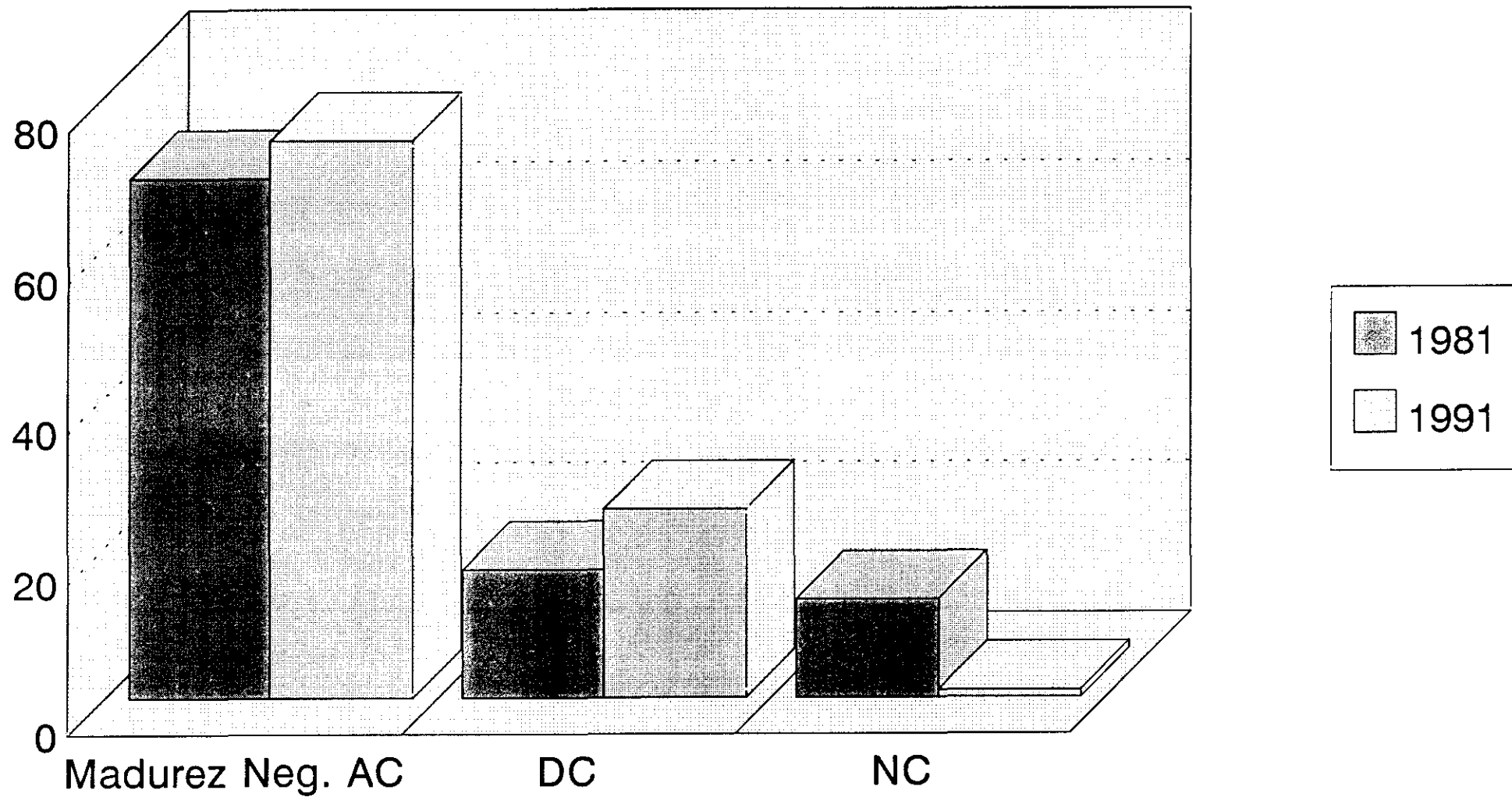


GRAFICO CLXII

Profesores.

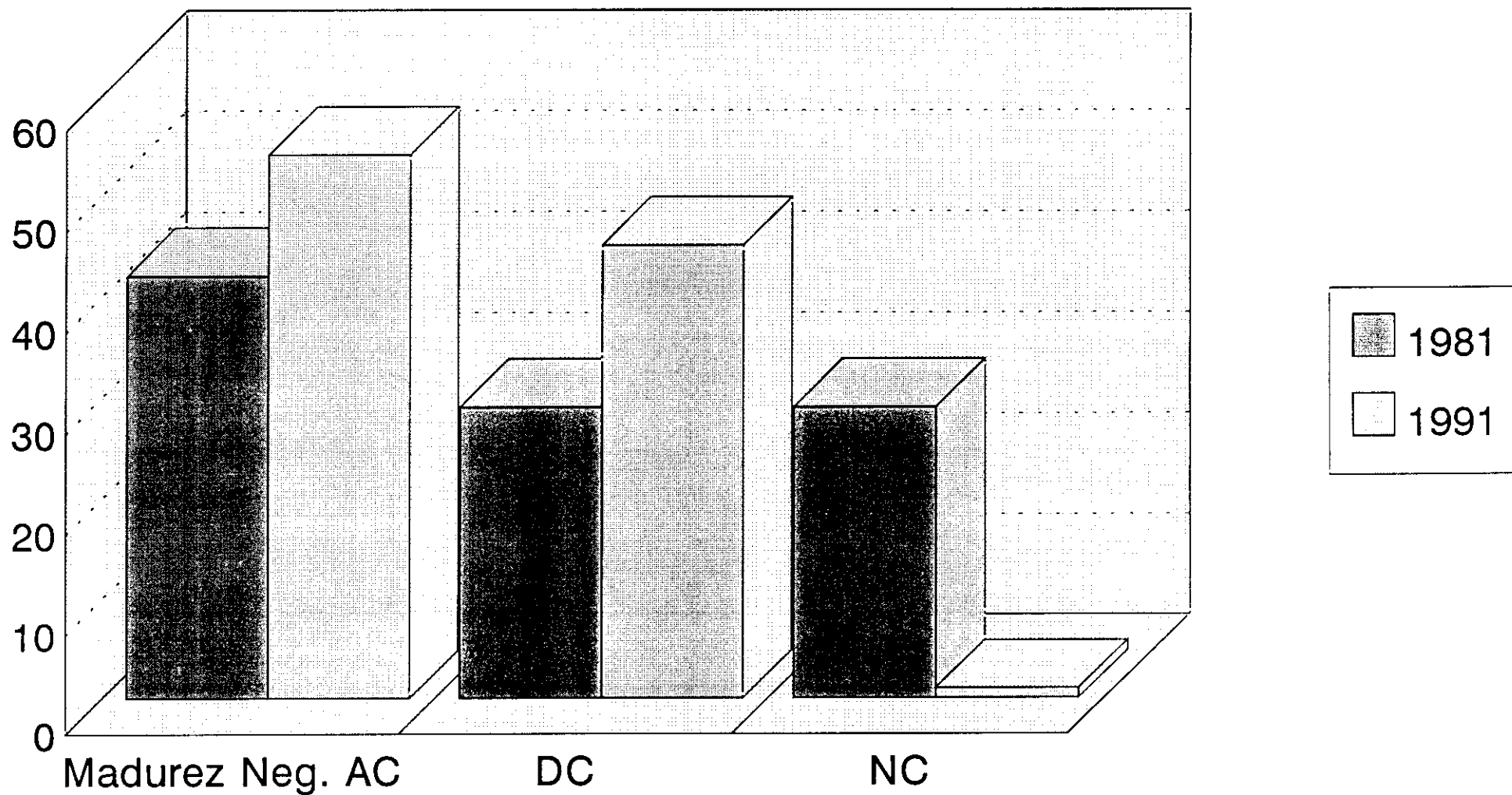


GRAFICO CLXIII

Público.

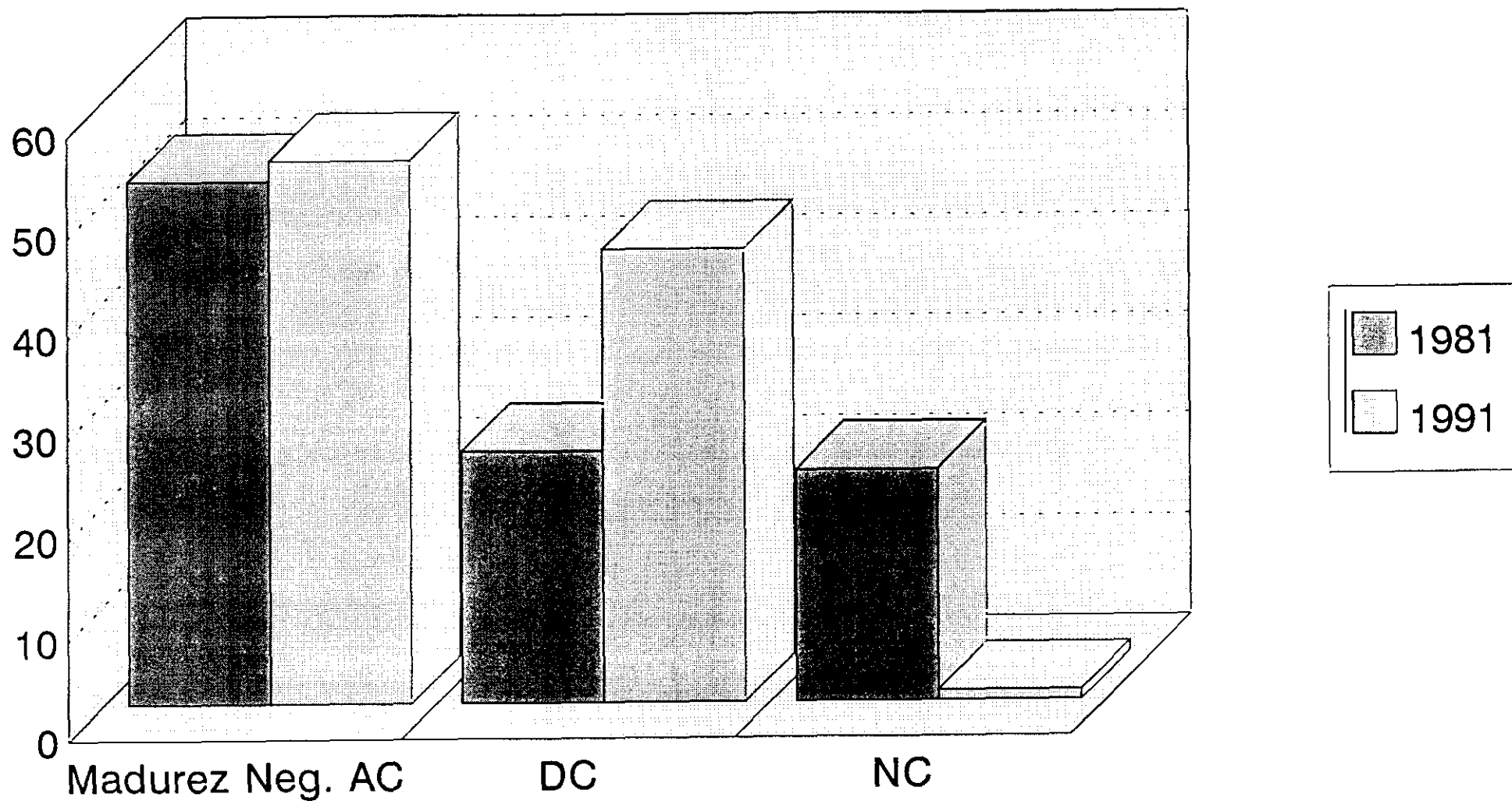


GRAFICO CLXIV

Privado.

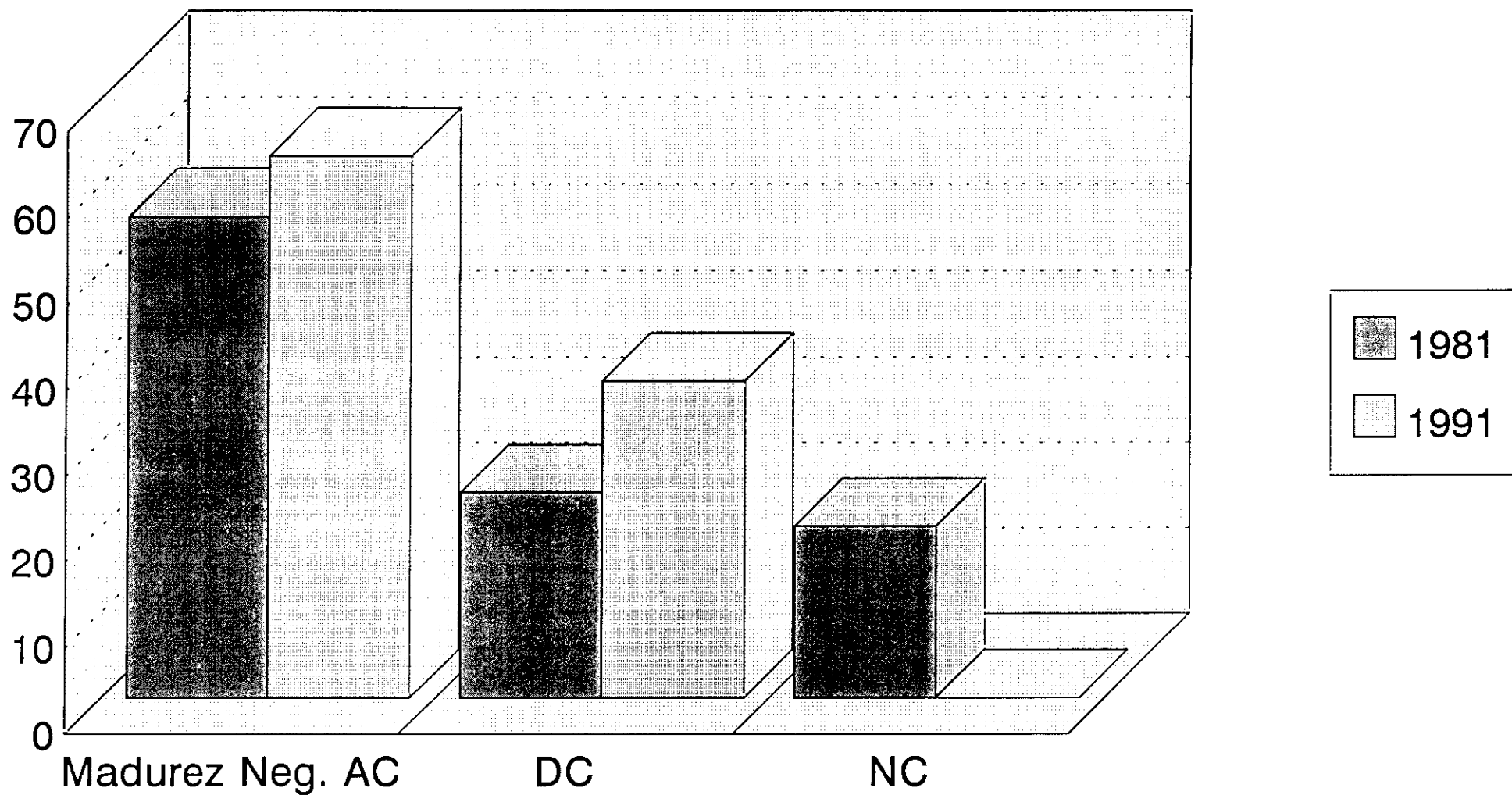


GRAFICO CLXV

Mujeres.

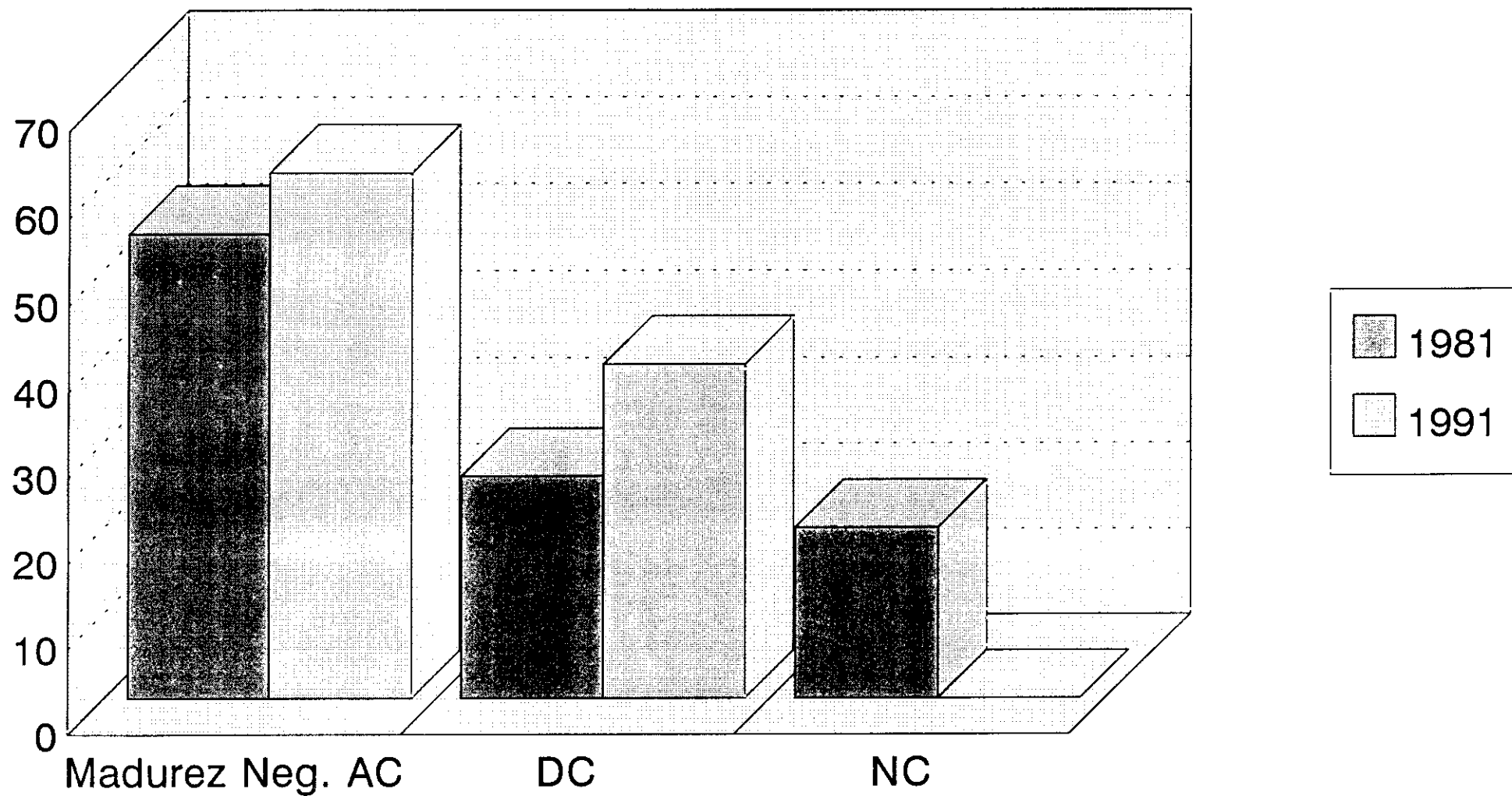


GRAFICO CLXVI

Hombres.

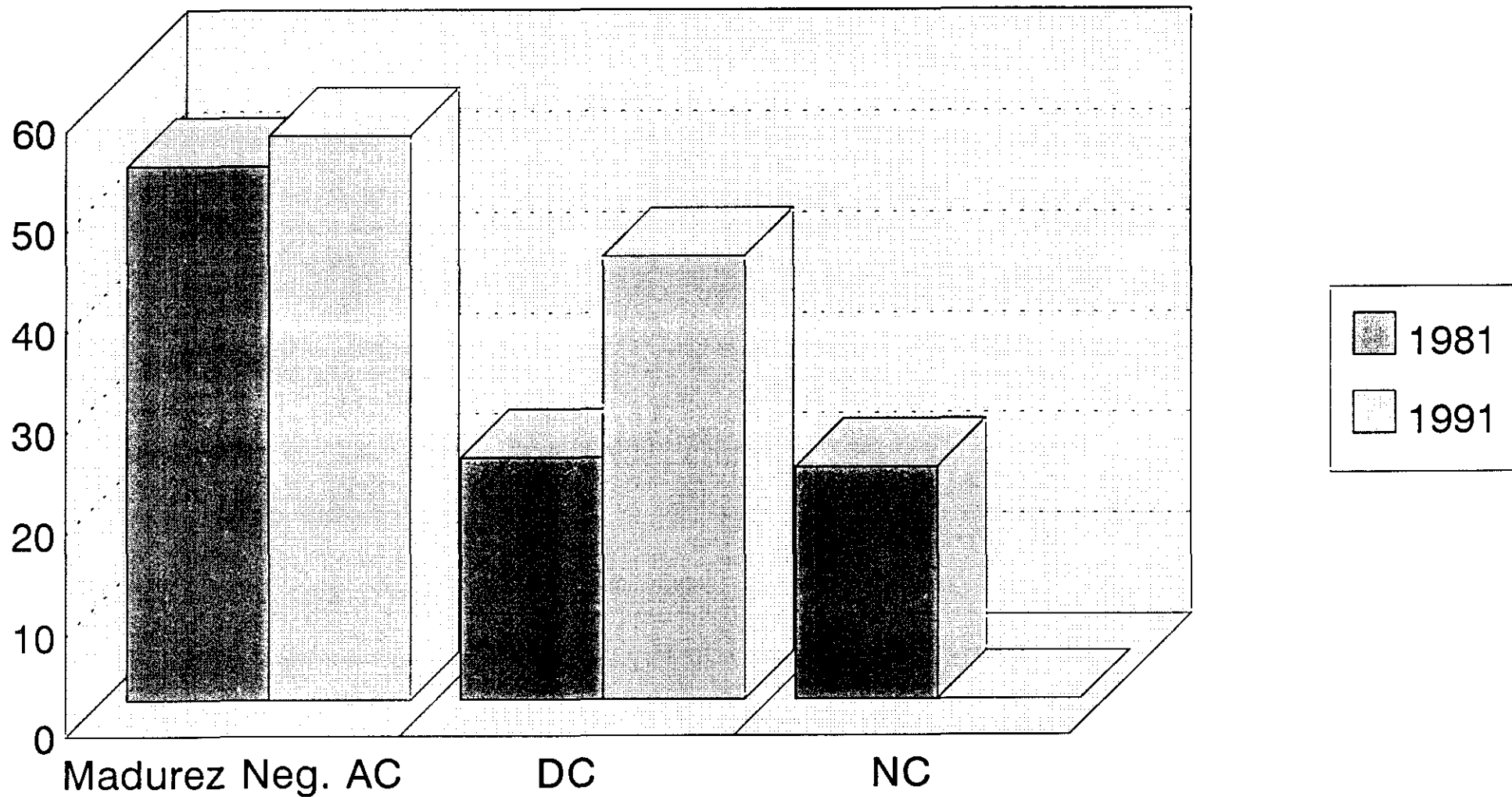


GRAFICO CLXVII

Gráfico con valores medios: LA MADUREZ NO DEPENDE DE LA INFLUENCIA DEL TUTOR.

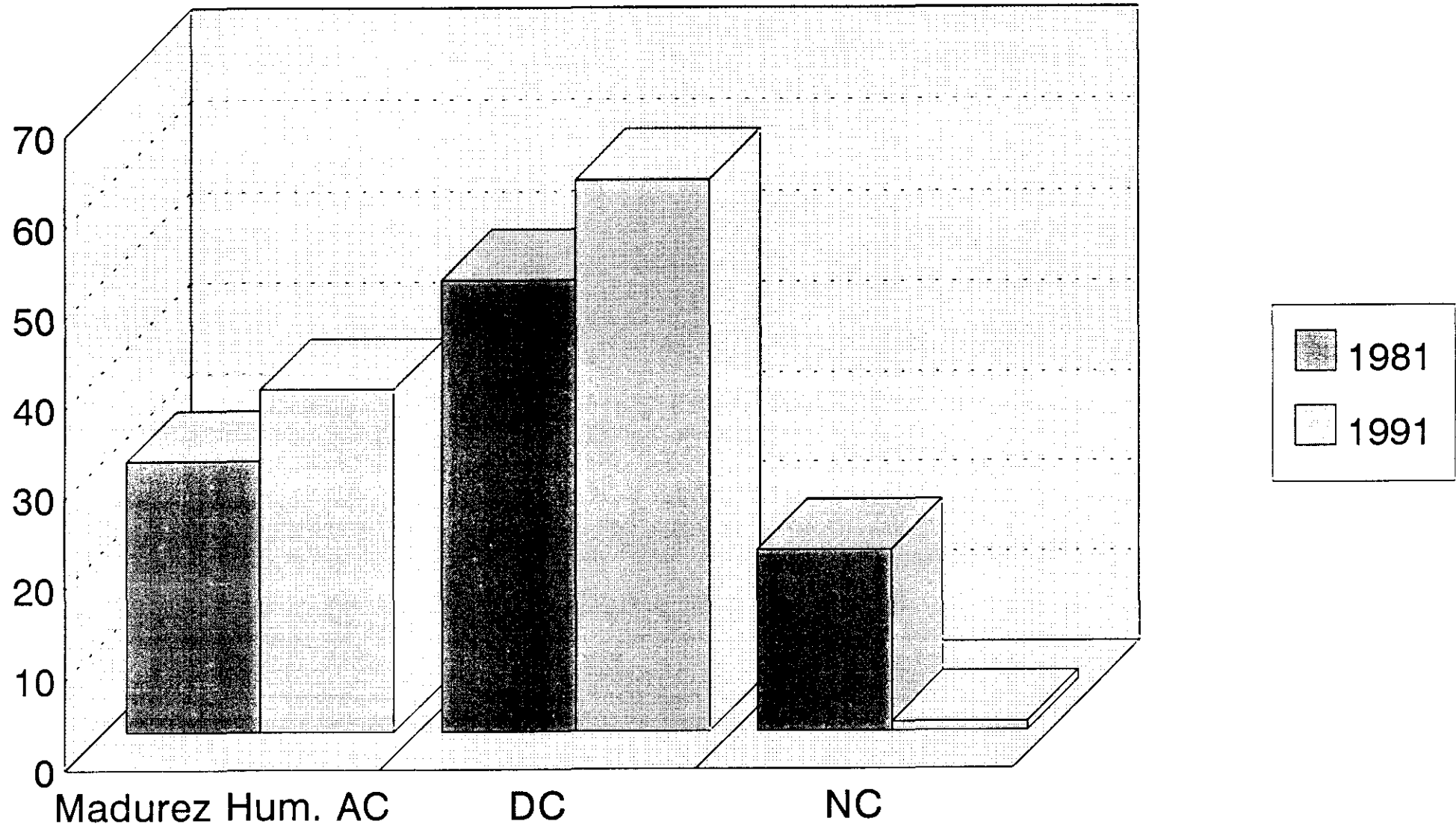


GRAFICO CLXVIII

Alumnos.

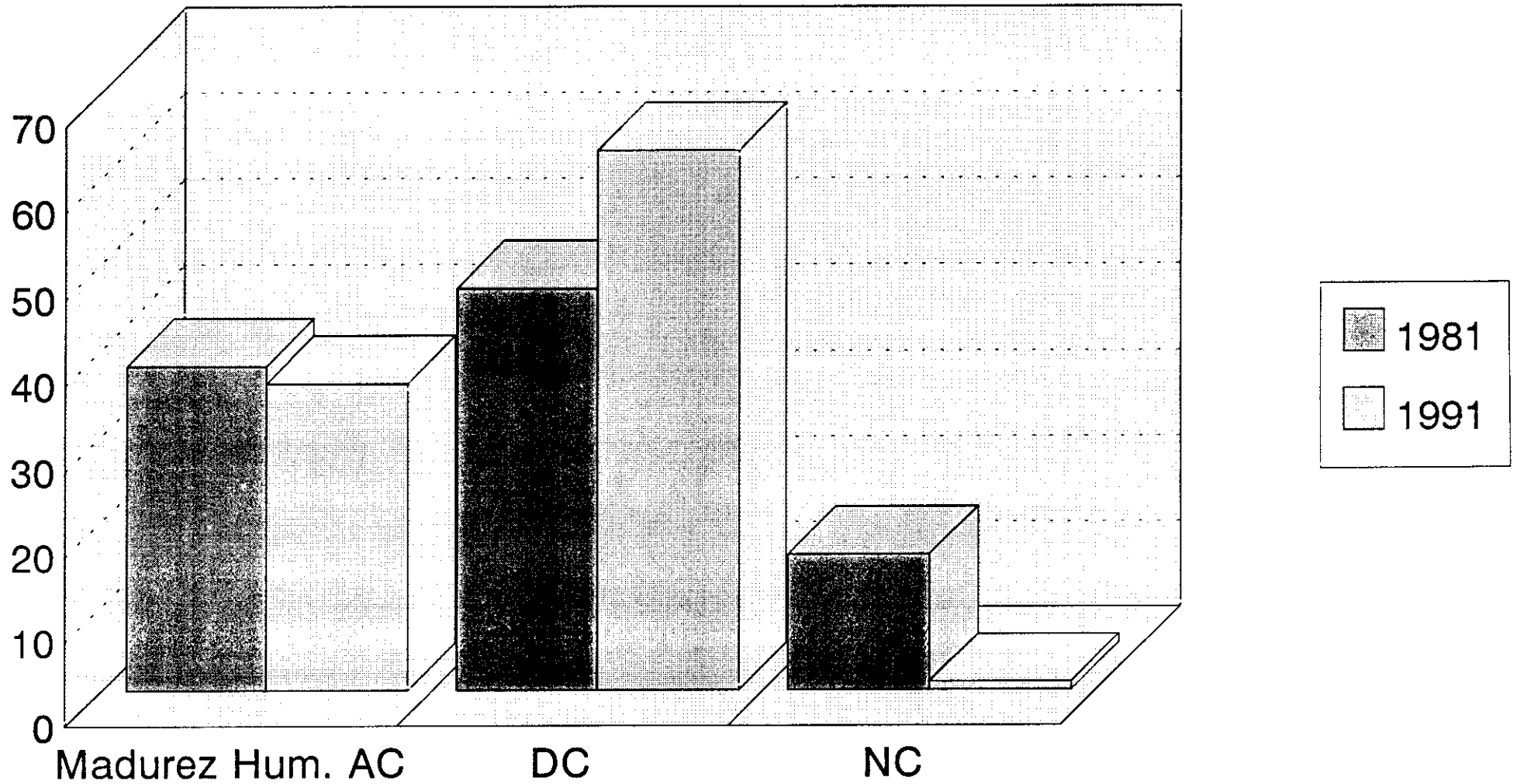


GRAFICO CLXIX

Padres.

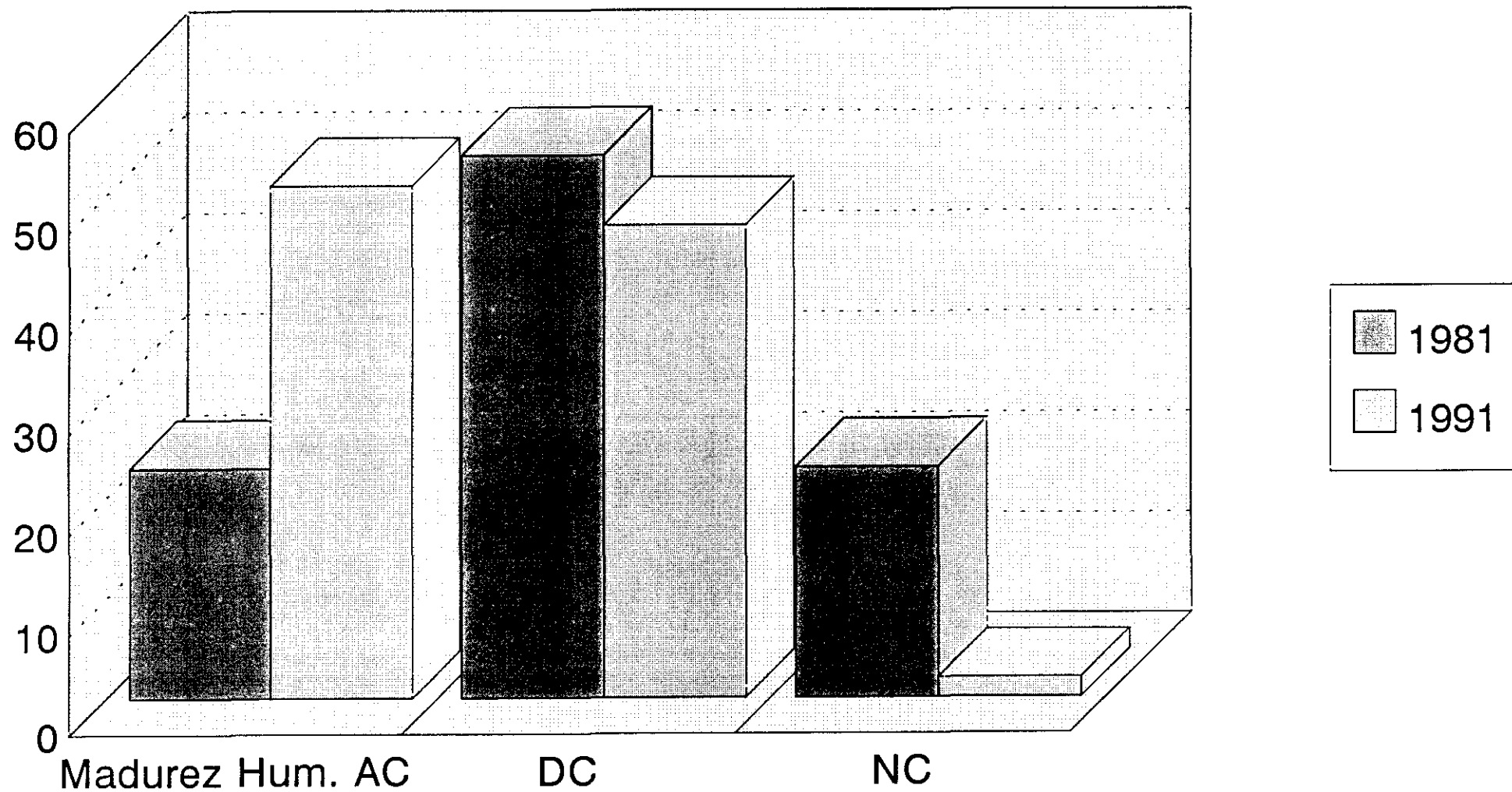


GRAFICO CLXX

Profesores.

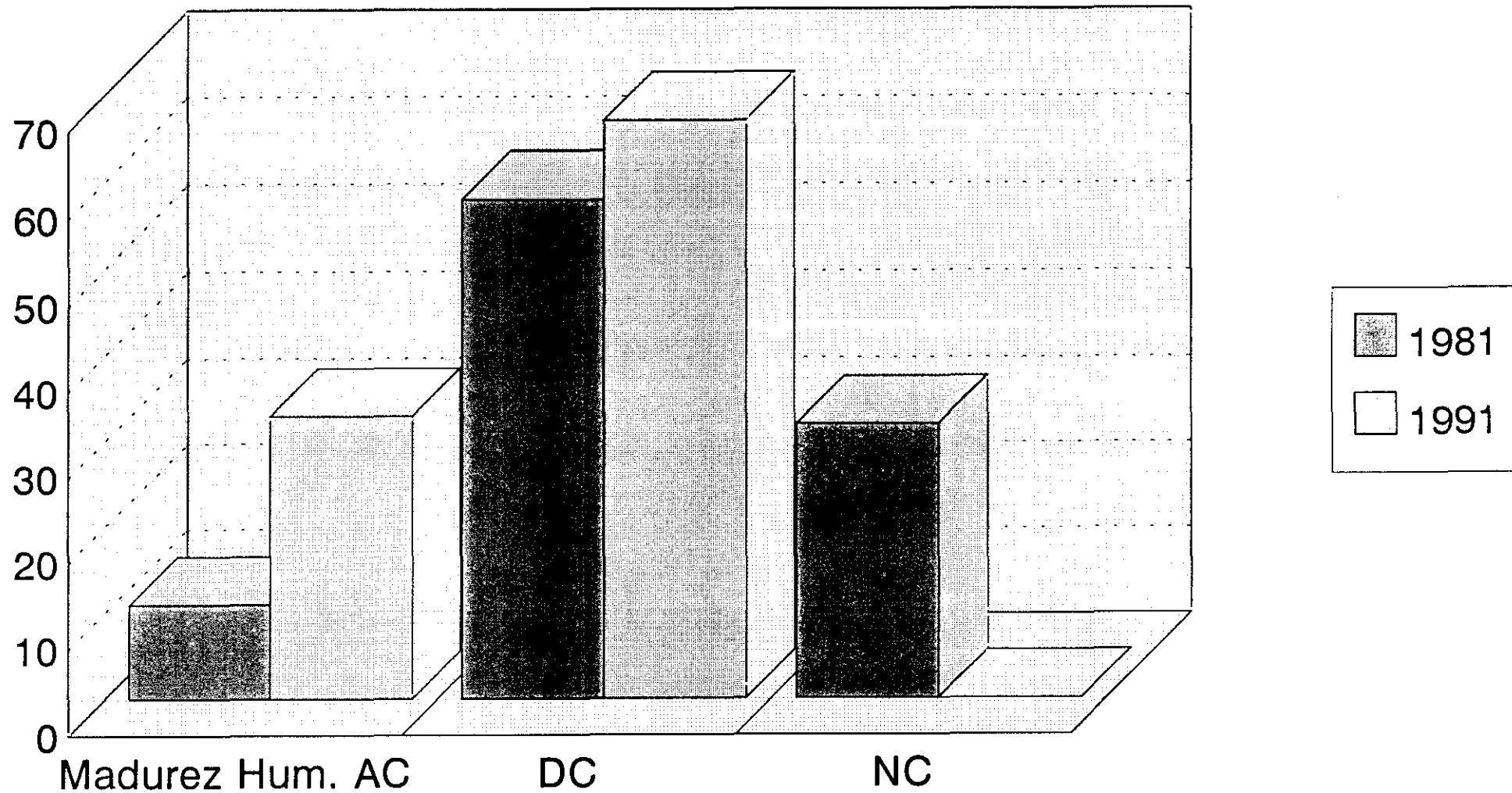


GRAFICO CLXXI

Público.

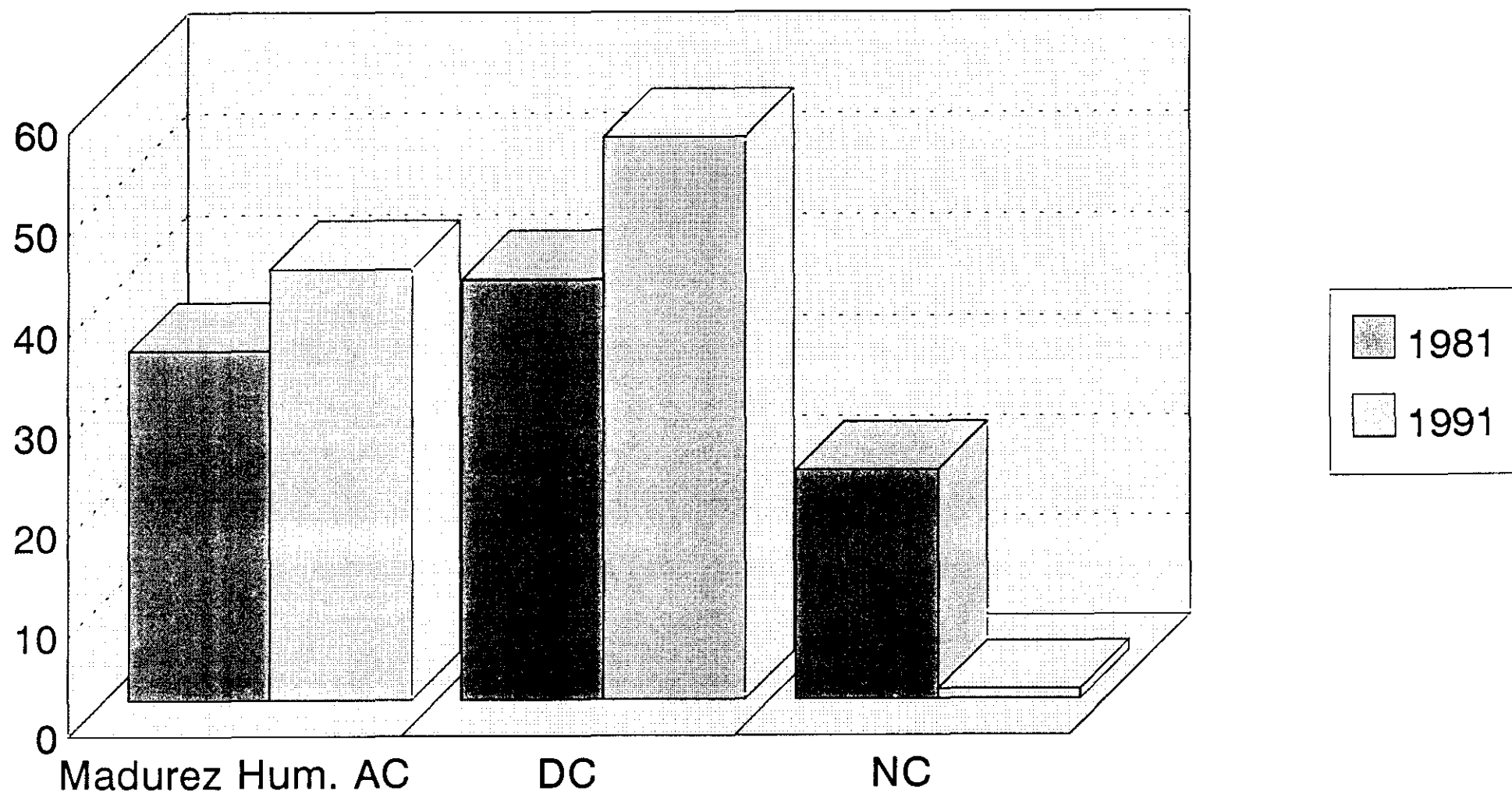


GRAFICO CLXXII

Privado.

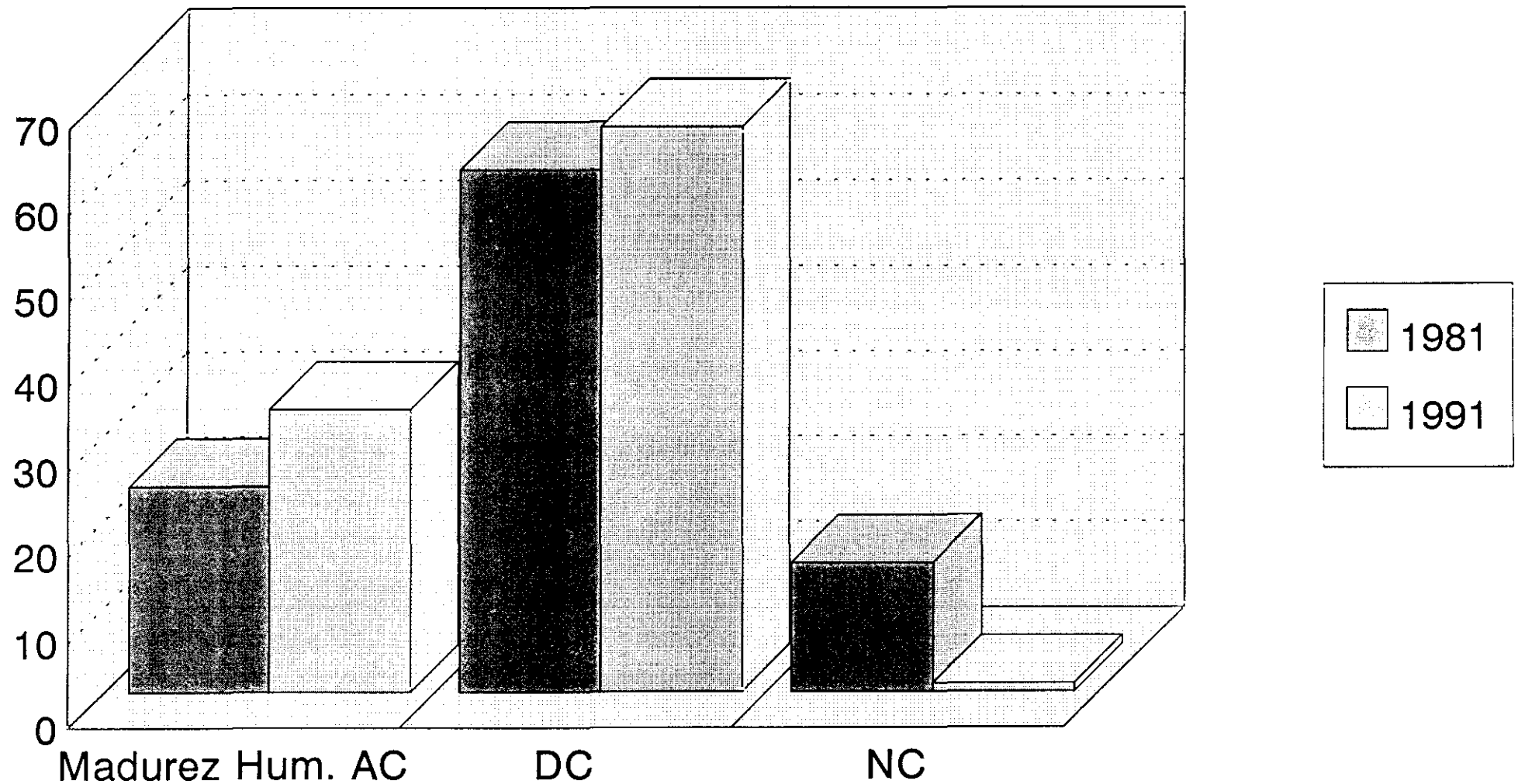


GRAFICO CLXXIII

Mujeres.

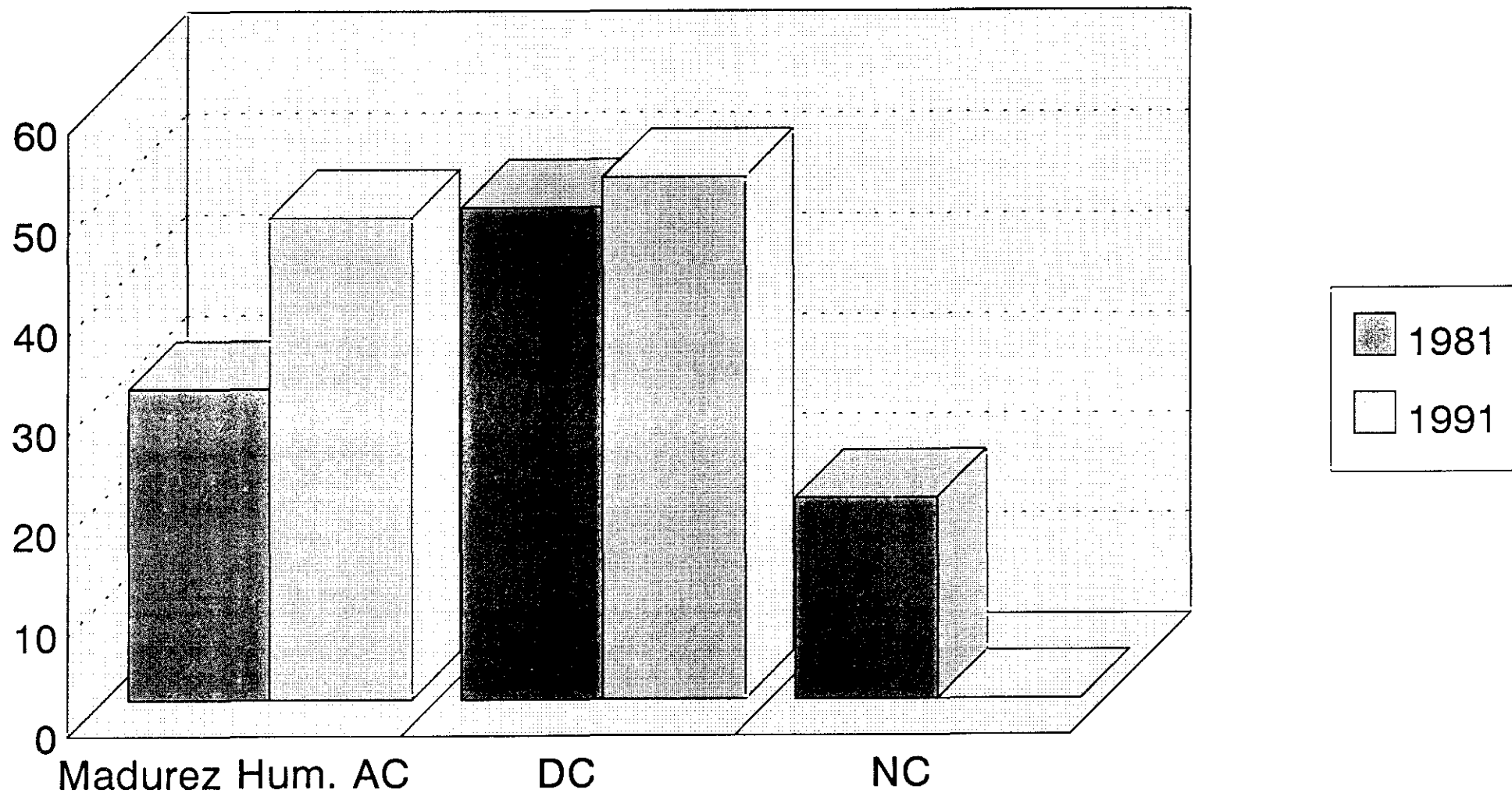


GRAFICO CLXXIV

Hombres.

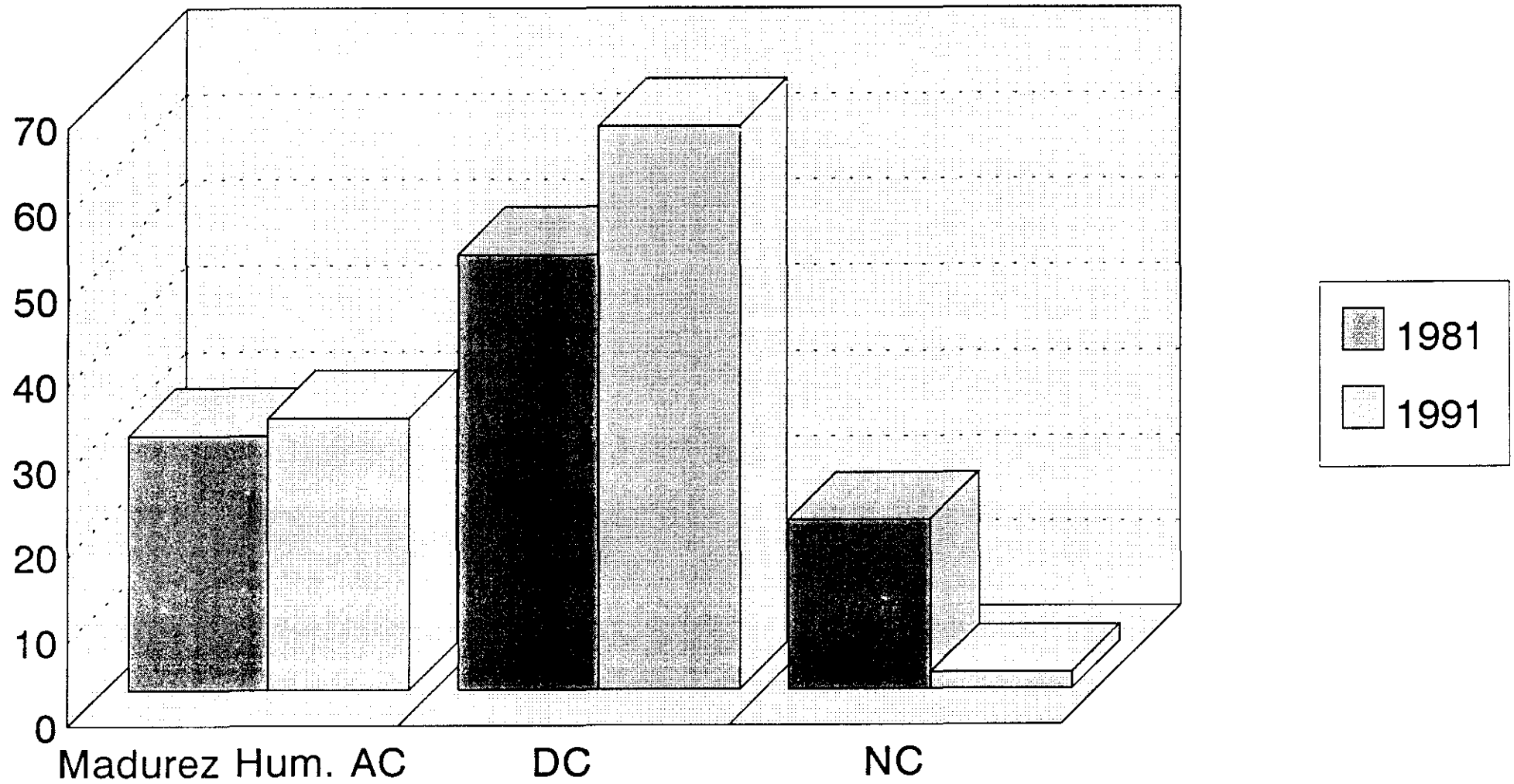


GRAFICO CLXXV

Gráfico con valores medios: TODO PROFESOR ESTA PREPARADO PARA SER TUTOR.

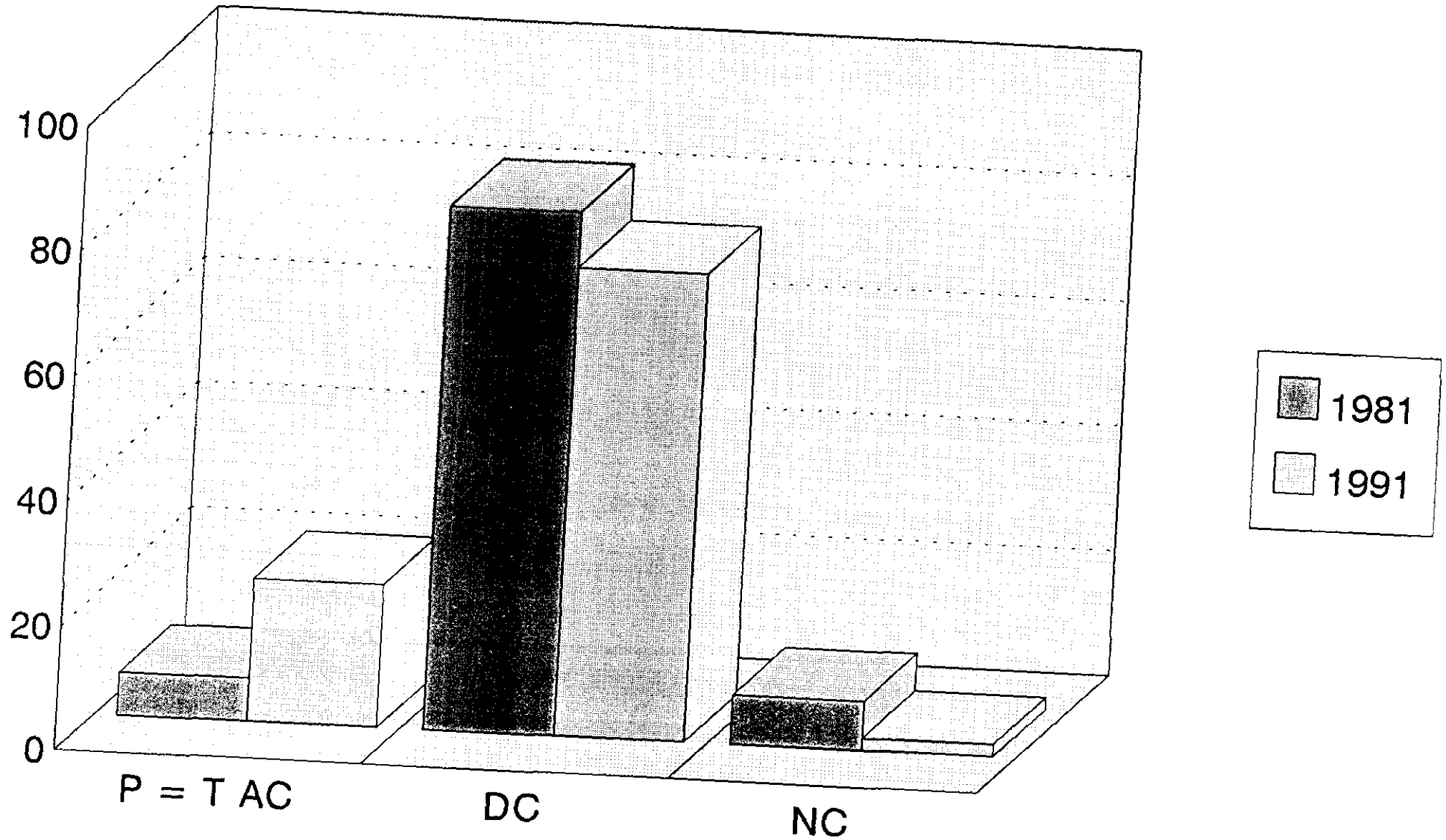


GRAFICO CLXXVI

Alumnos.

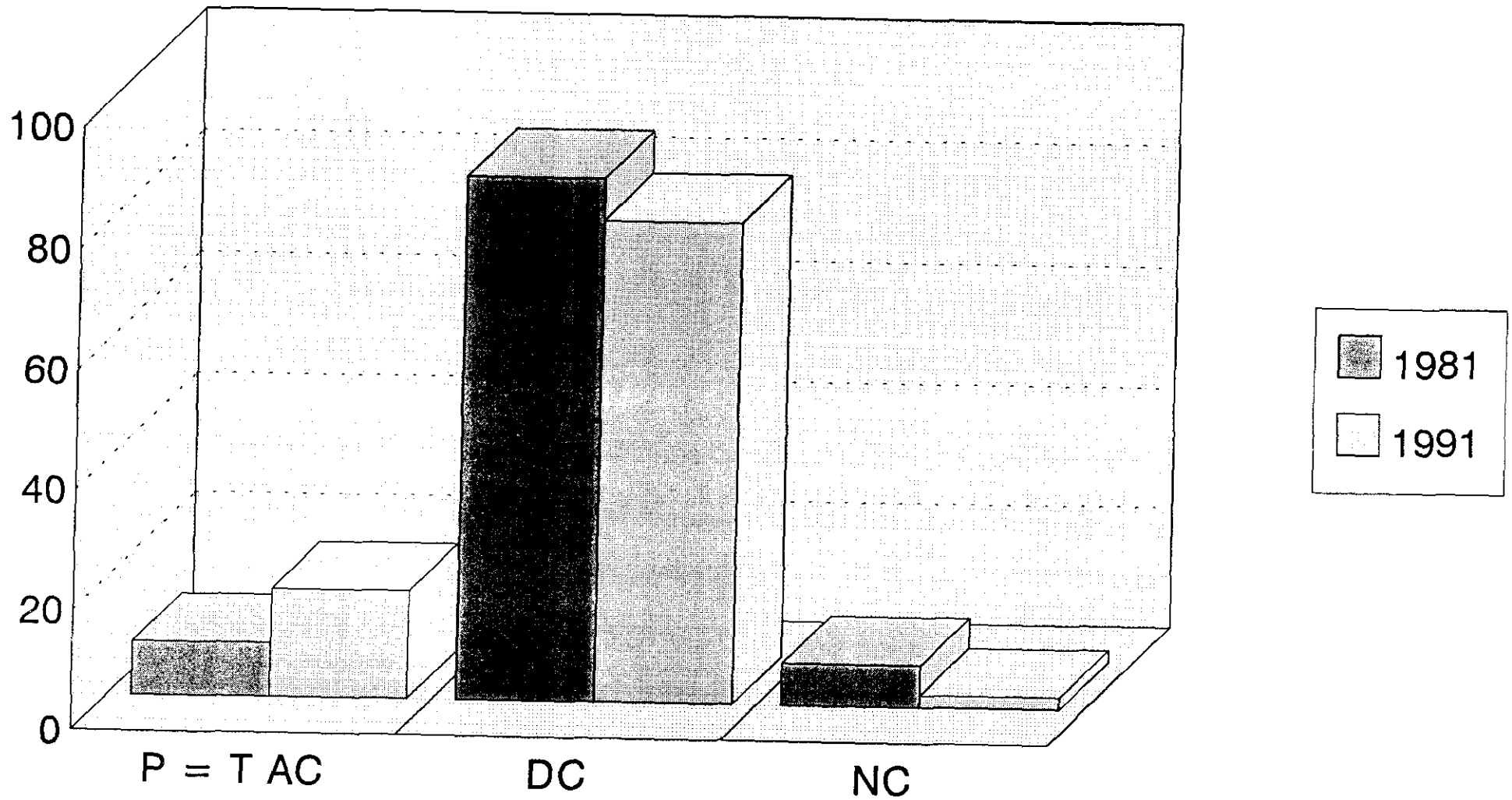


GRAFICO CLXXVII

Padres.

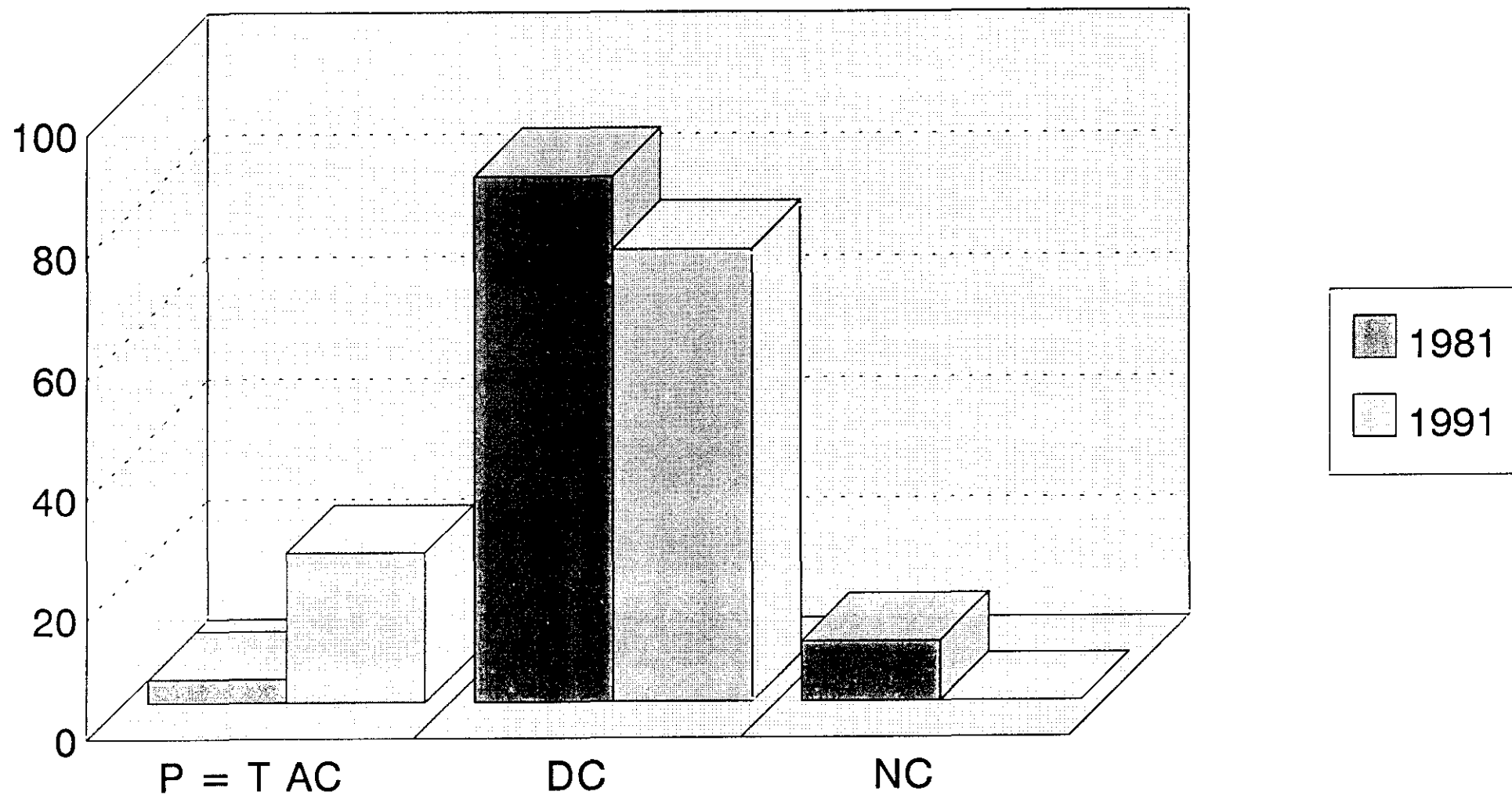


GRAFICO CLXXVIII

Profesores.

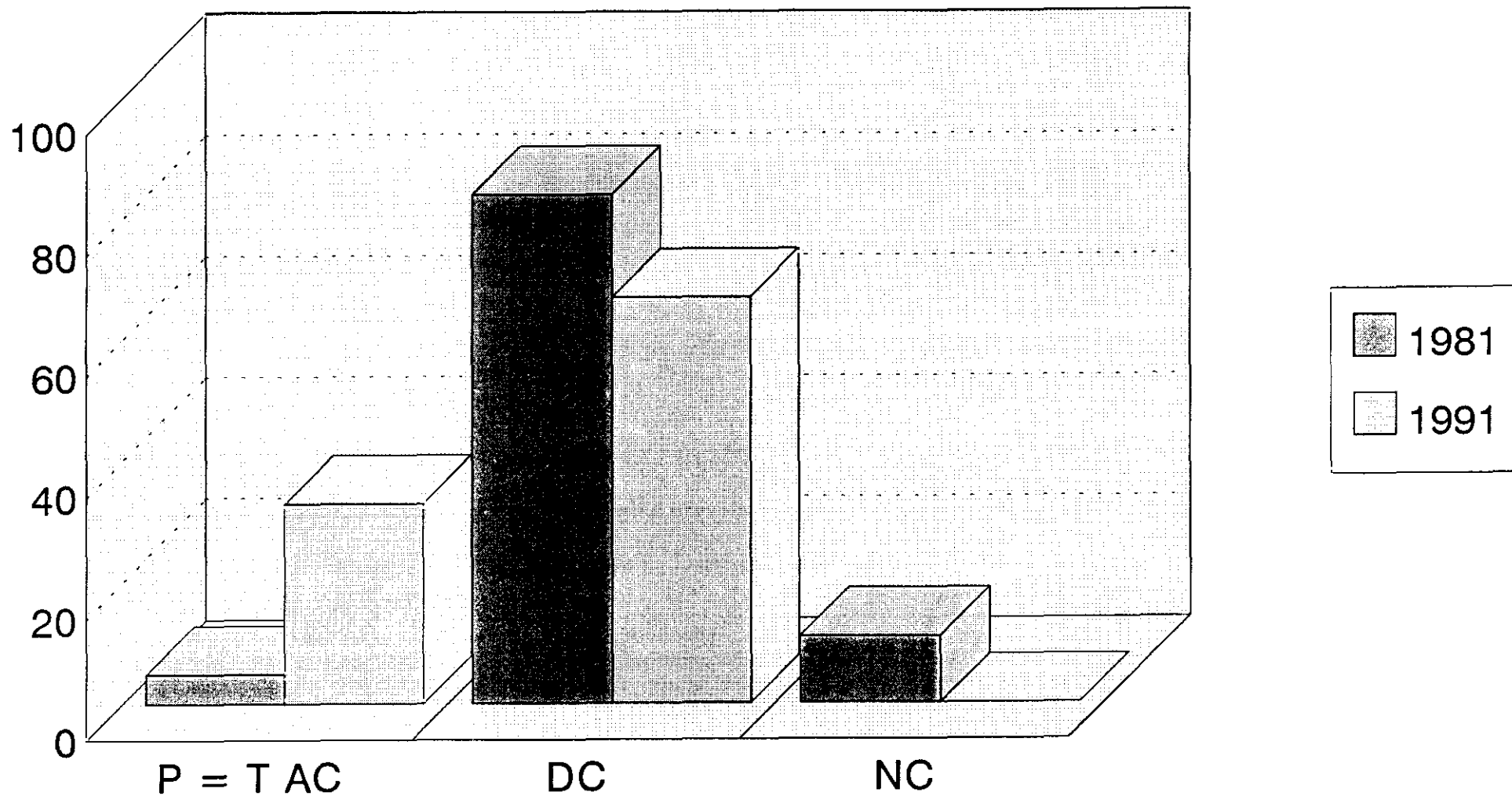


GRAFICO CLXXIX

Público.

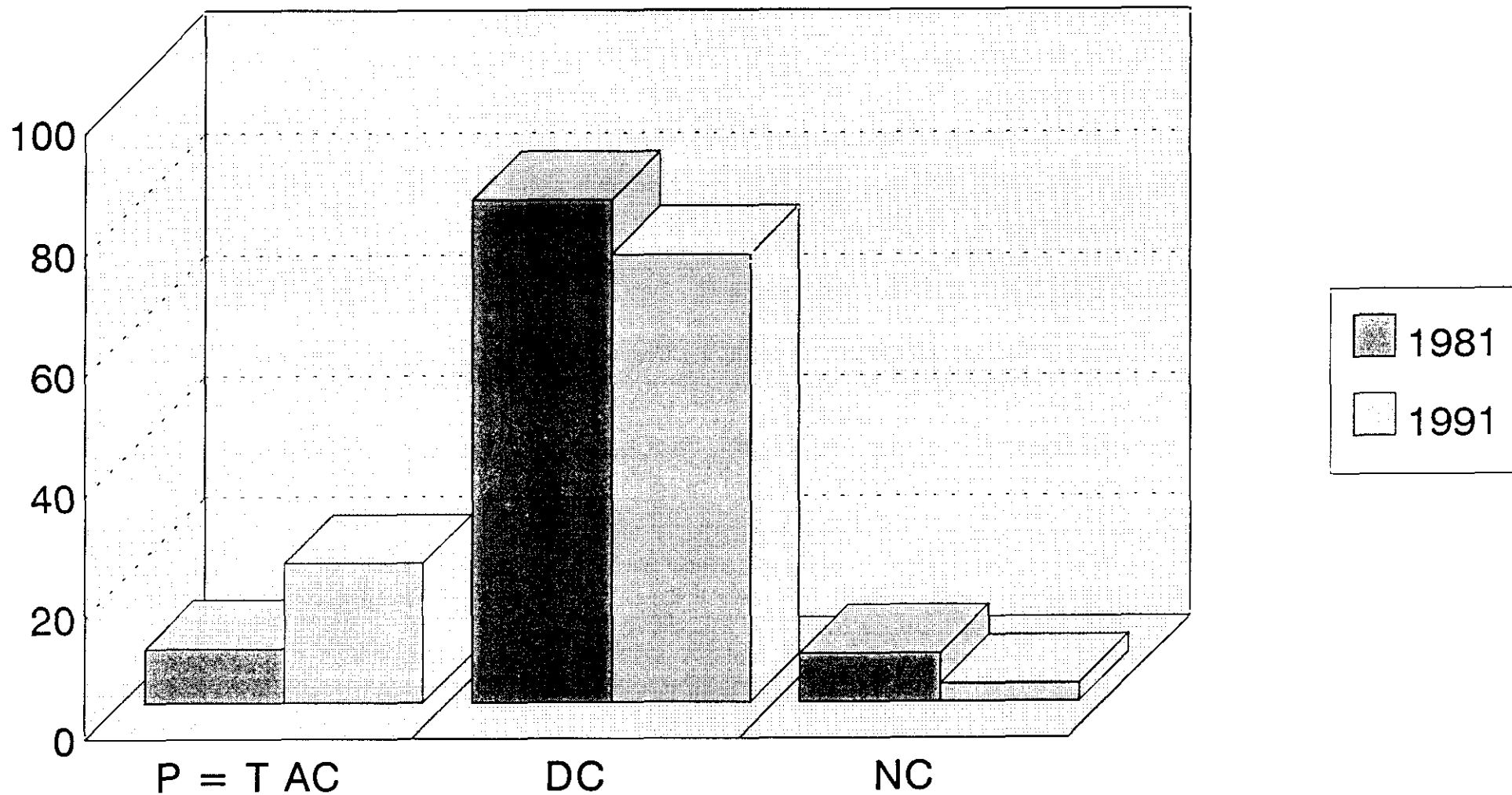


GRAFICO CLXXX

Privado.

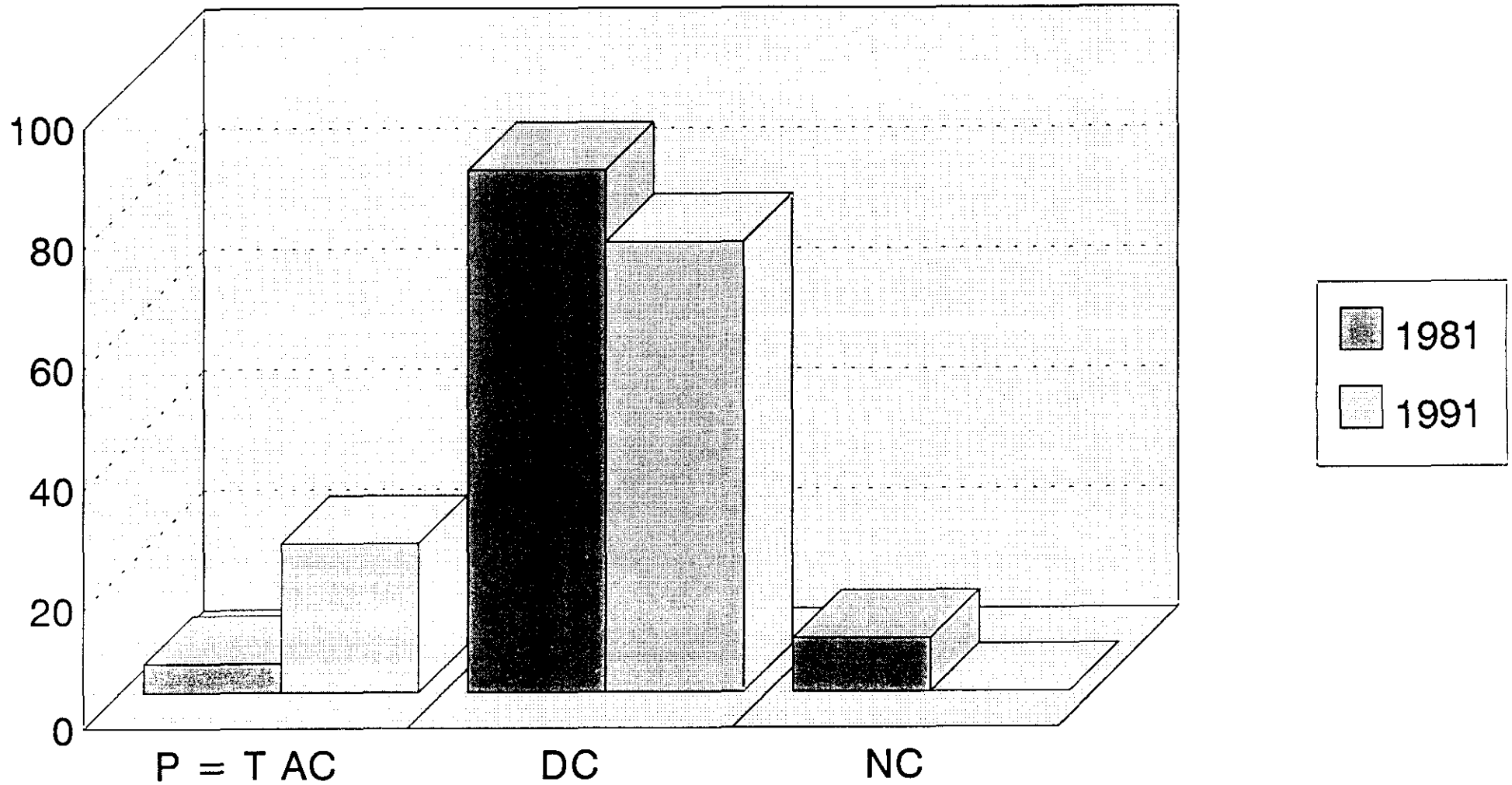


GRAFICO CLXXI

Mujeres.

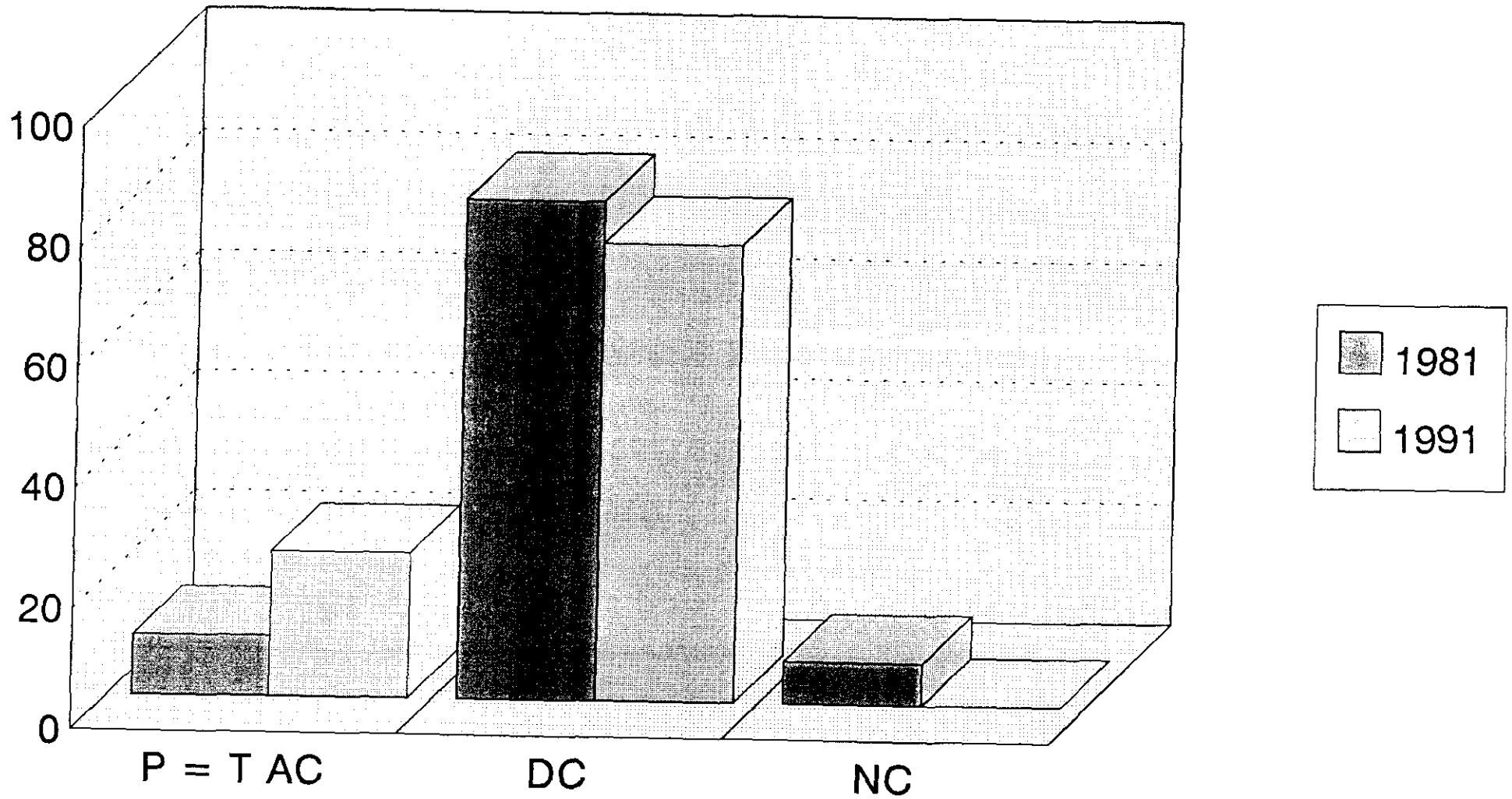


GRAFICO CLXXXII

Hombres.

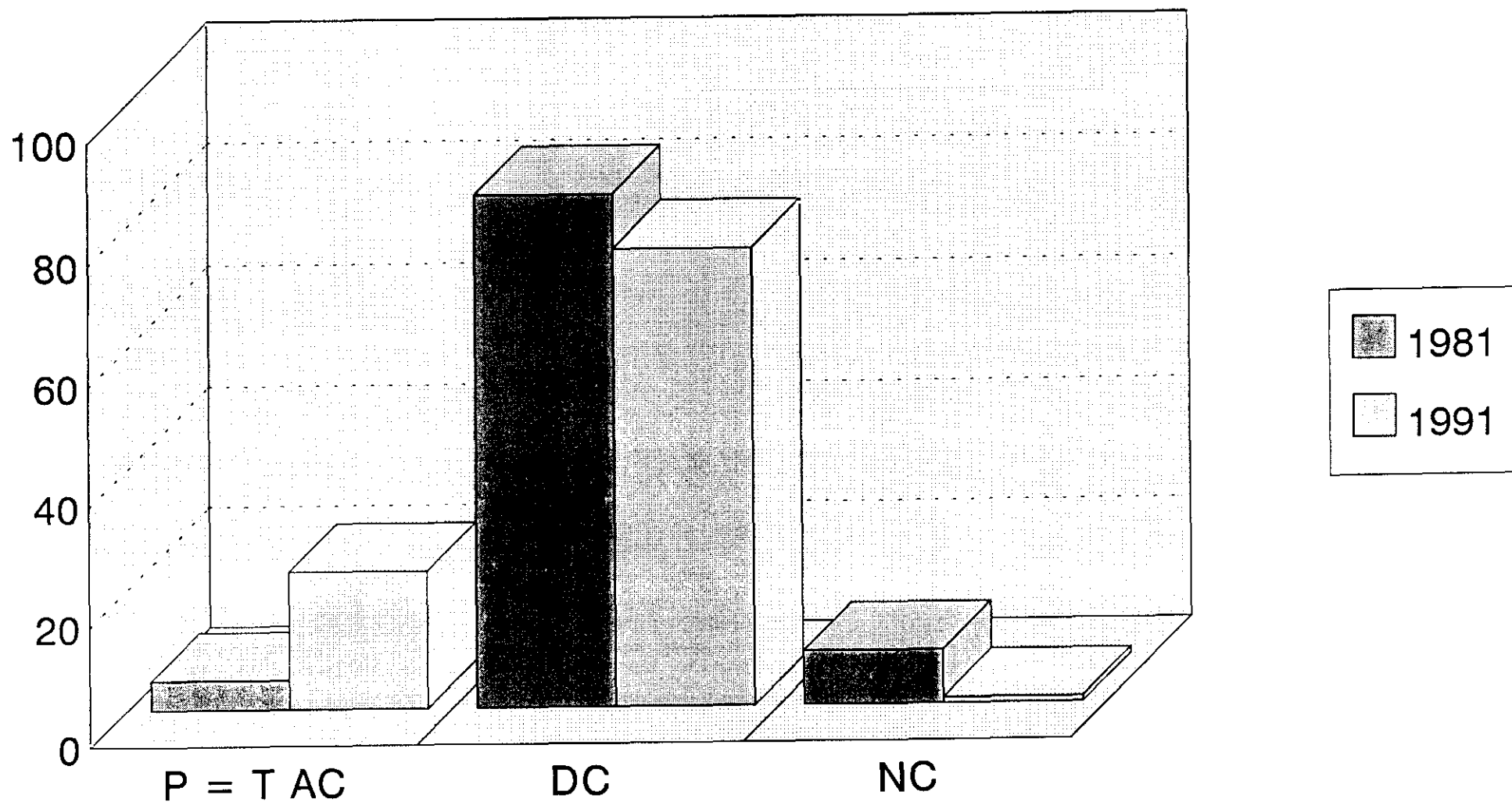


GRAFICO CLXXXIII

Gráfico con valores medios: PREOCUPACION DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA FORMACION DEL TUTOR.

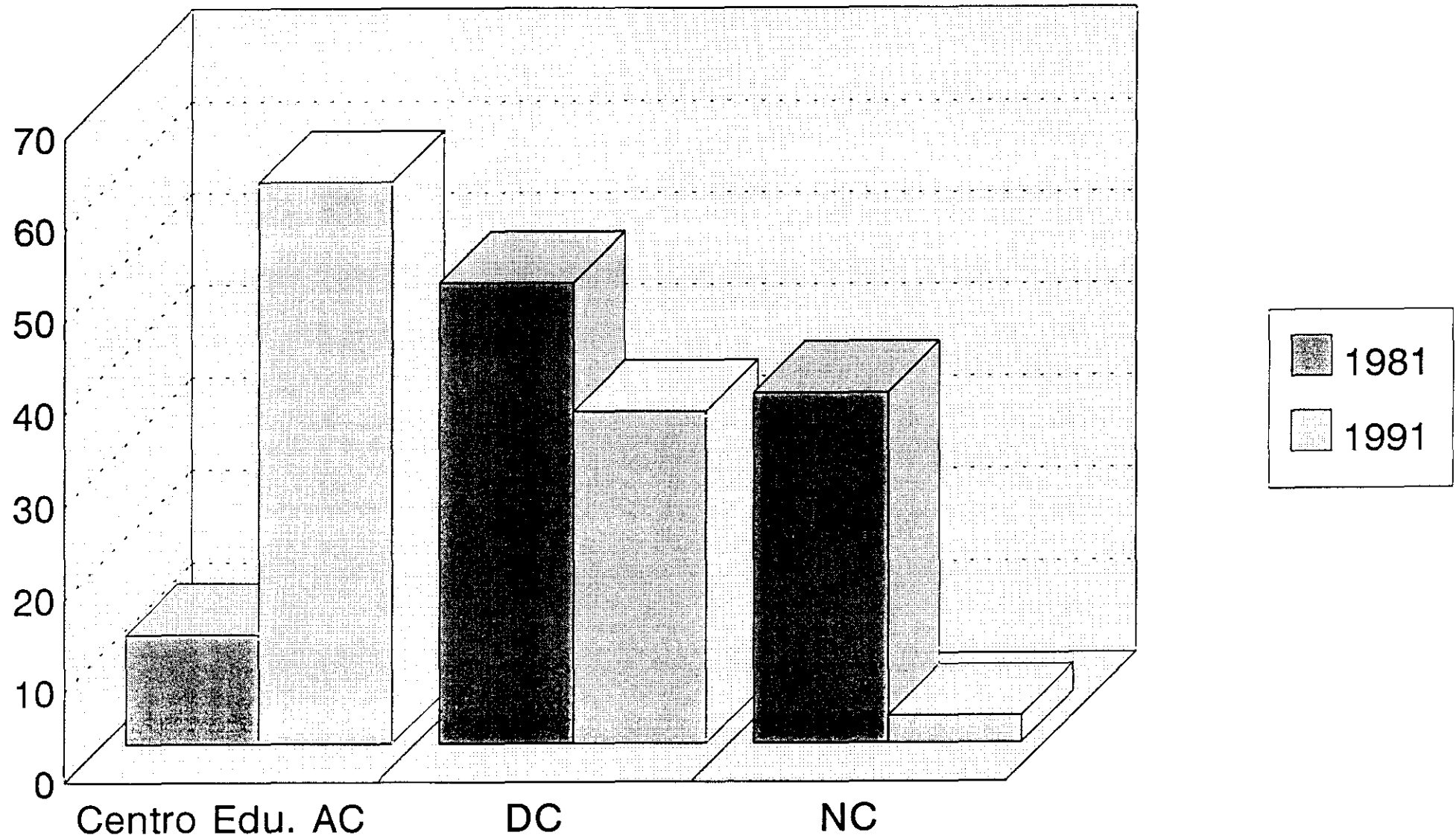


GRAFICO CLXXXIV

Alumnos.

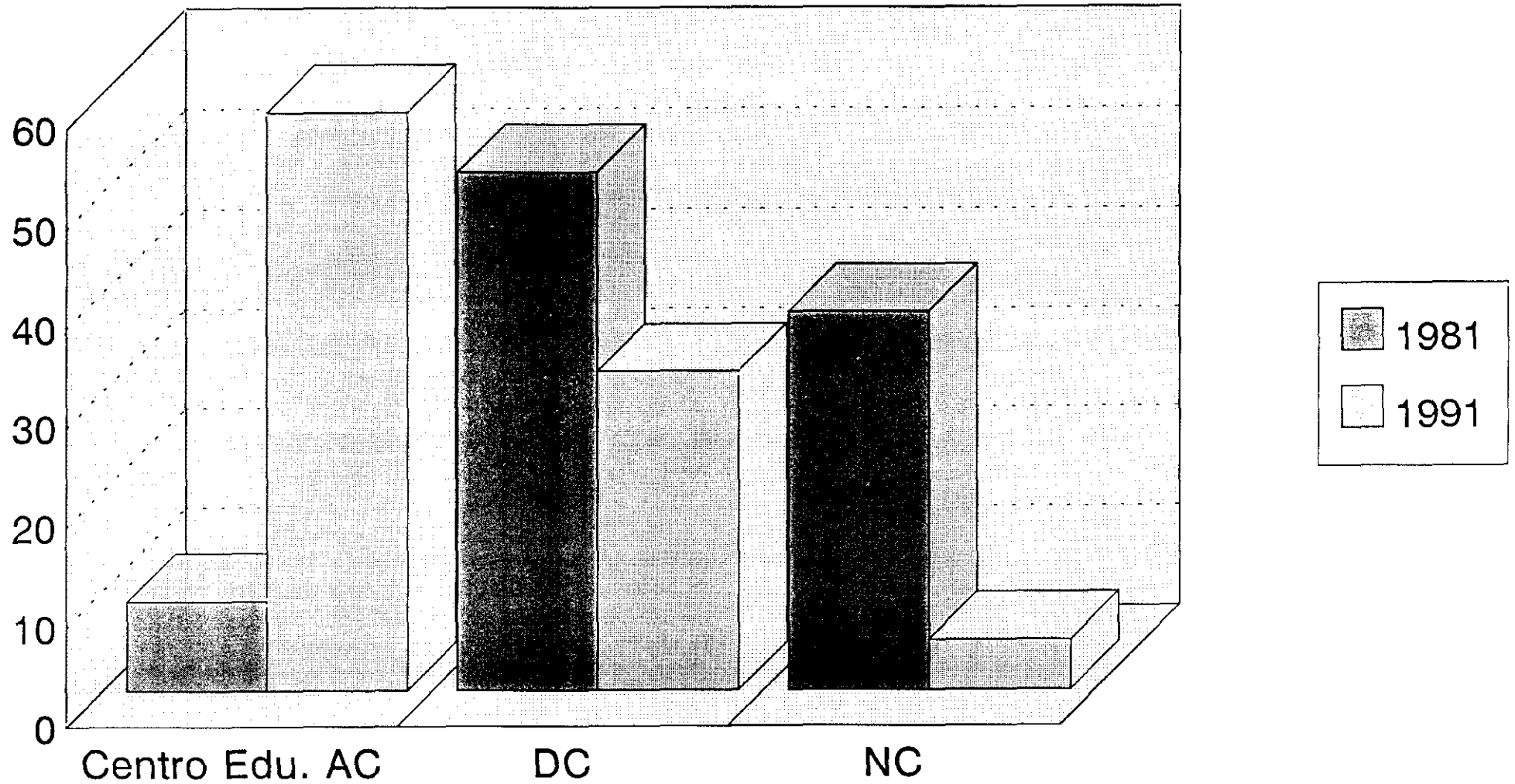


GRAFICO CLXXXV

Padres.

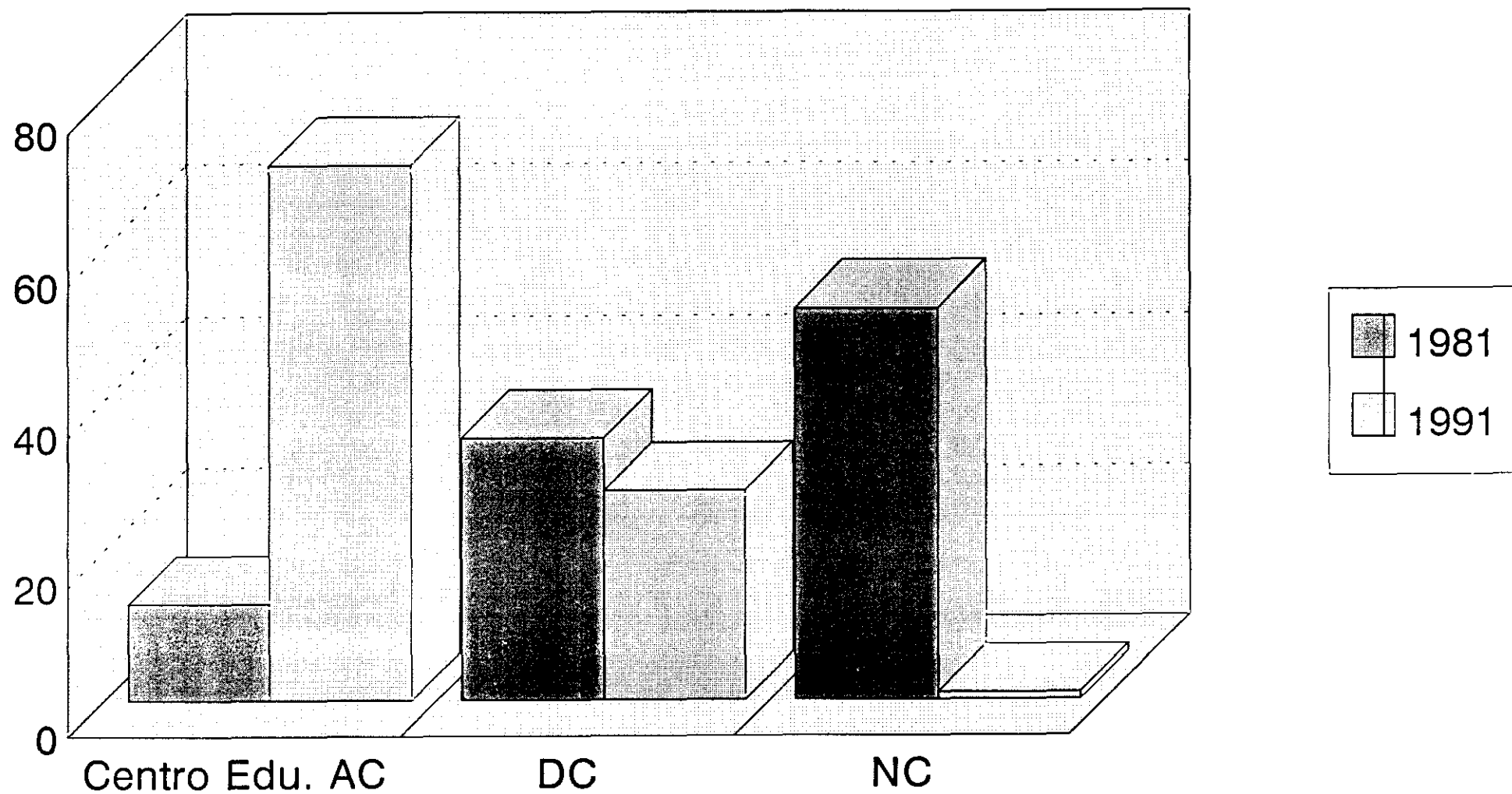


GRAFICO CLXXXVI

Profesores.

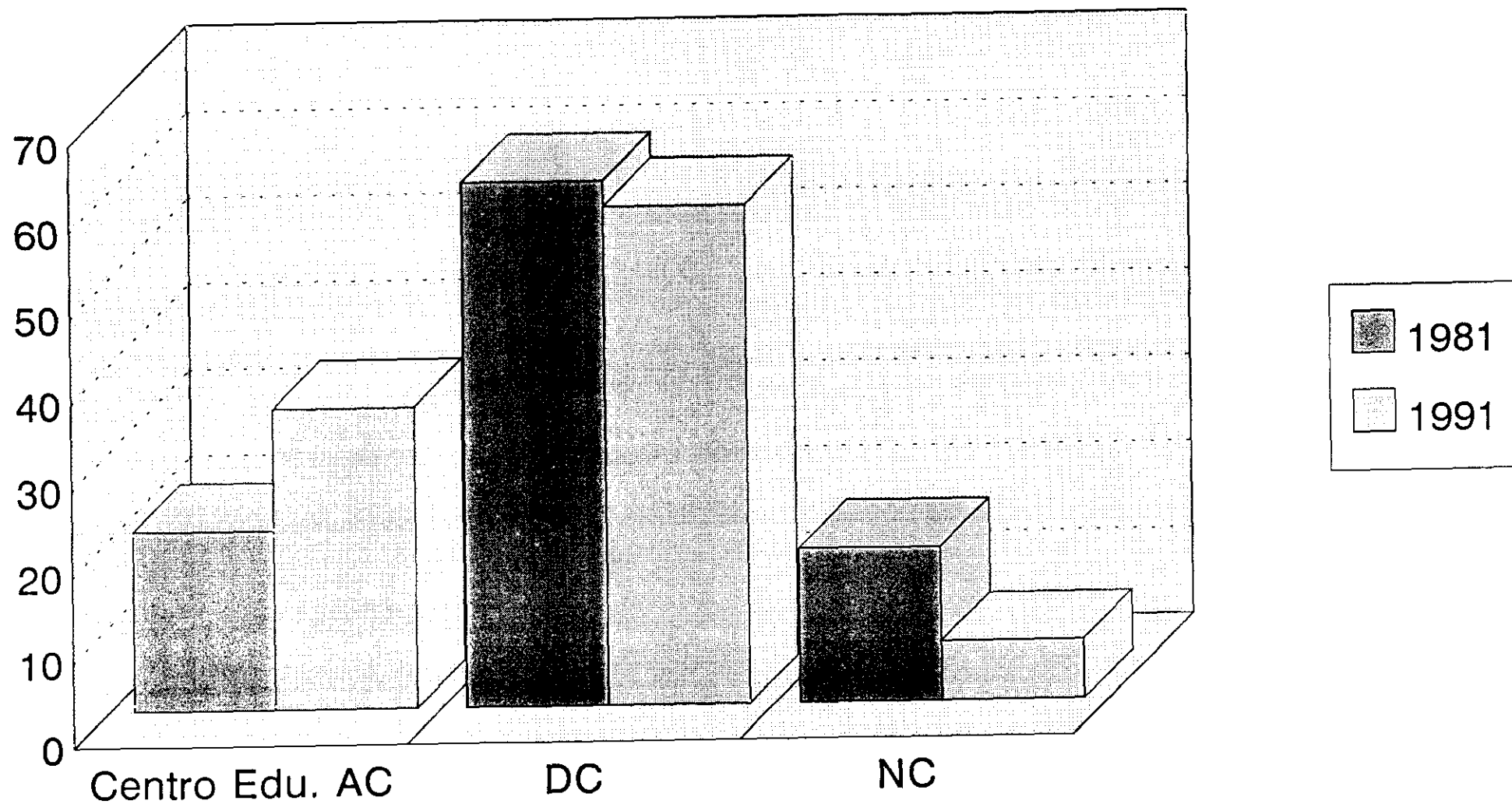


GRAFICO CLXXXVII

Público.

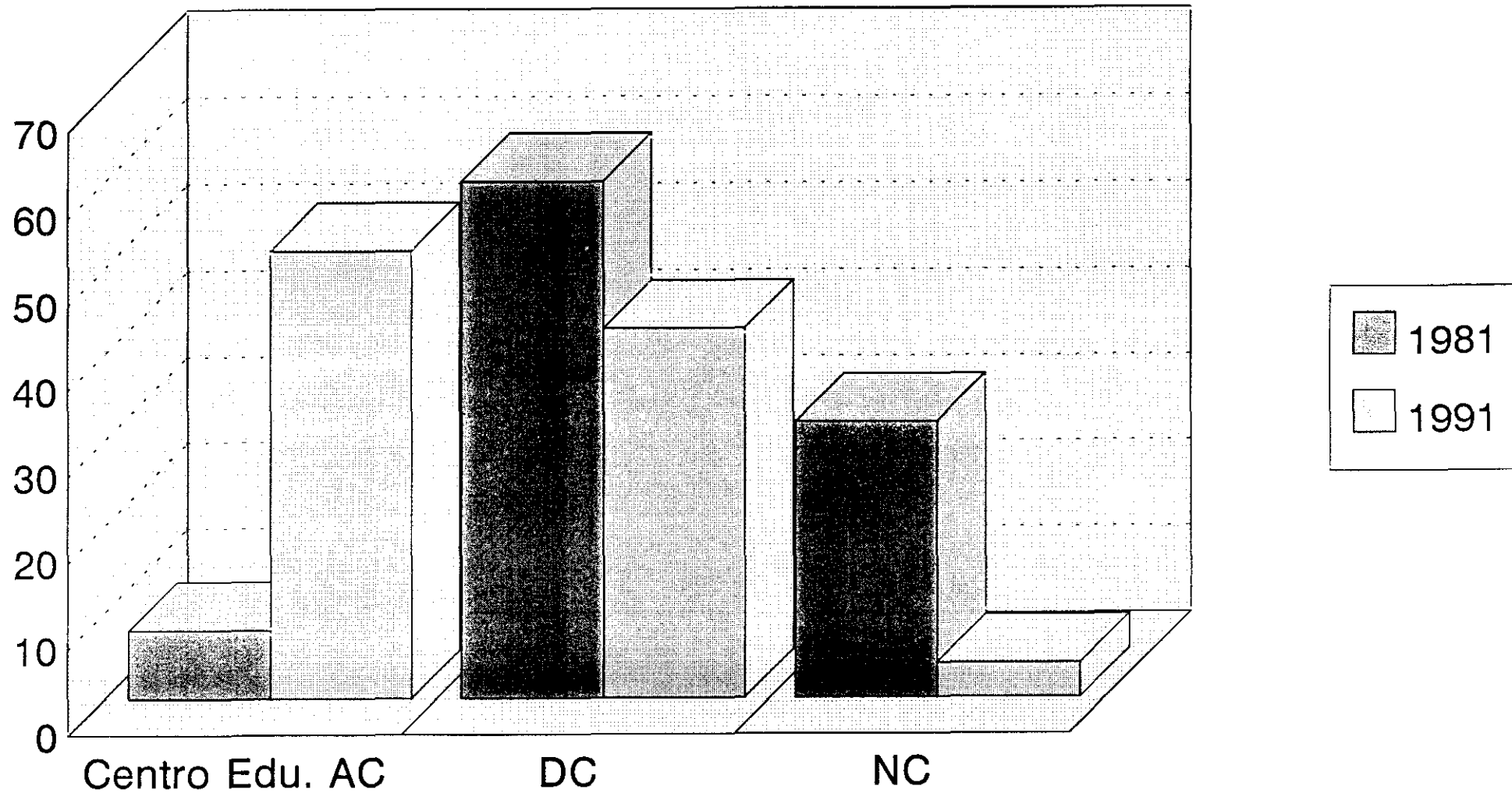


GRAFICO CLXXXVIII

Privado

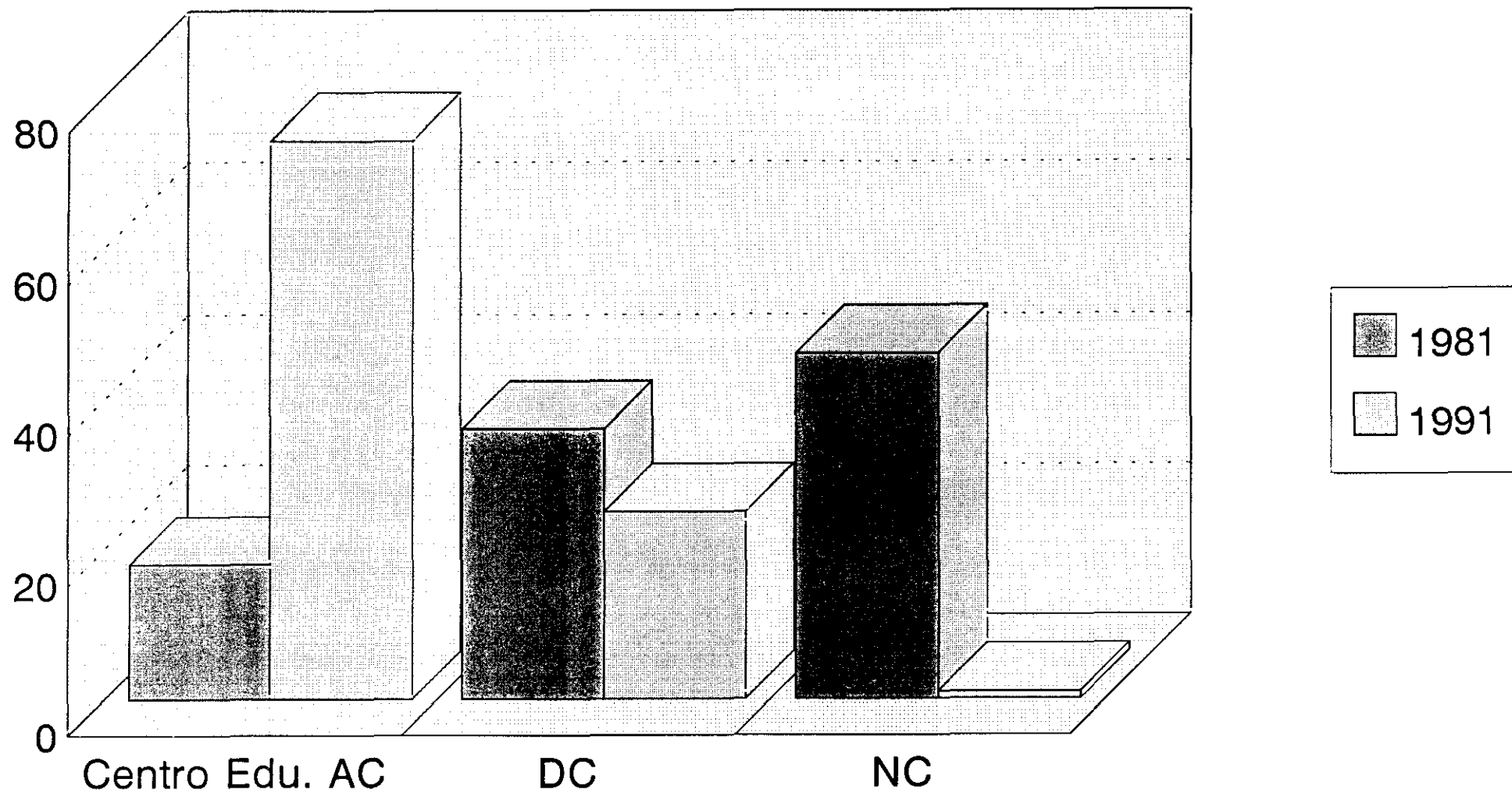


GRAFICO CLXXXIX

Mujeres.

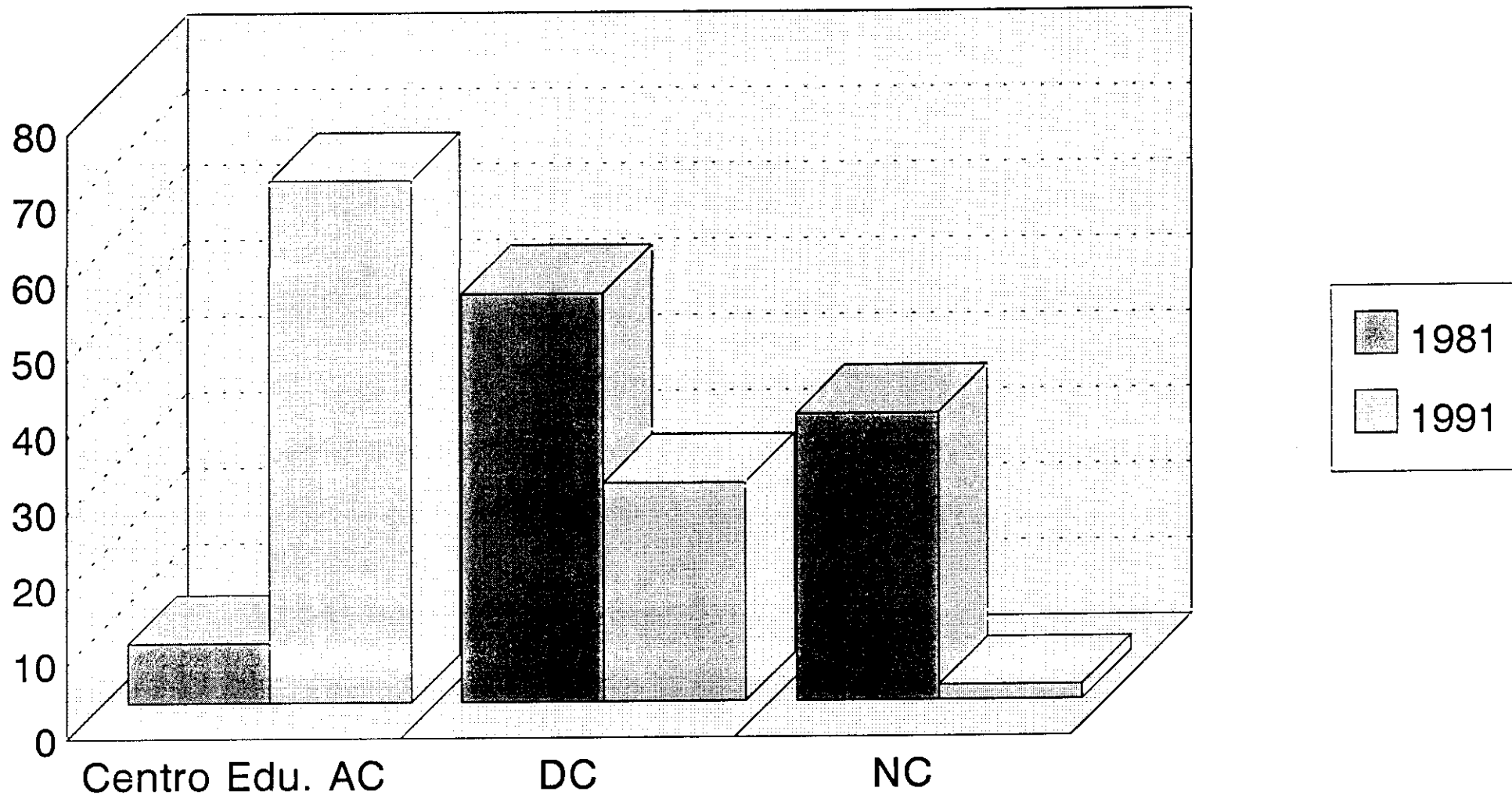


GRAFICO CXC

Hombres.

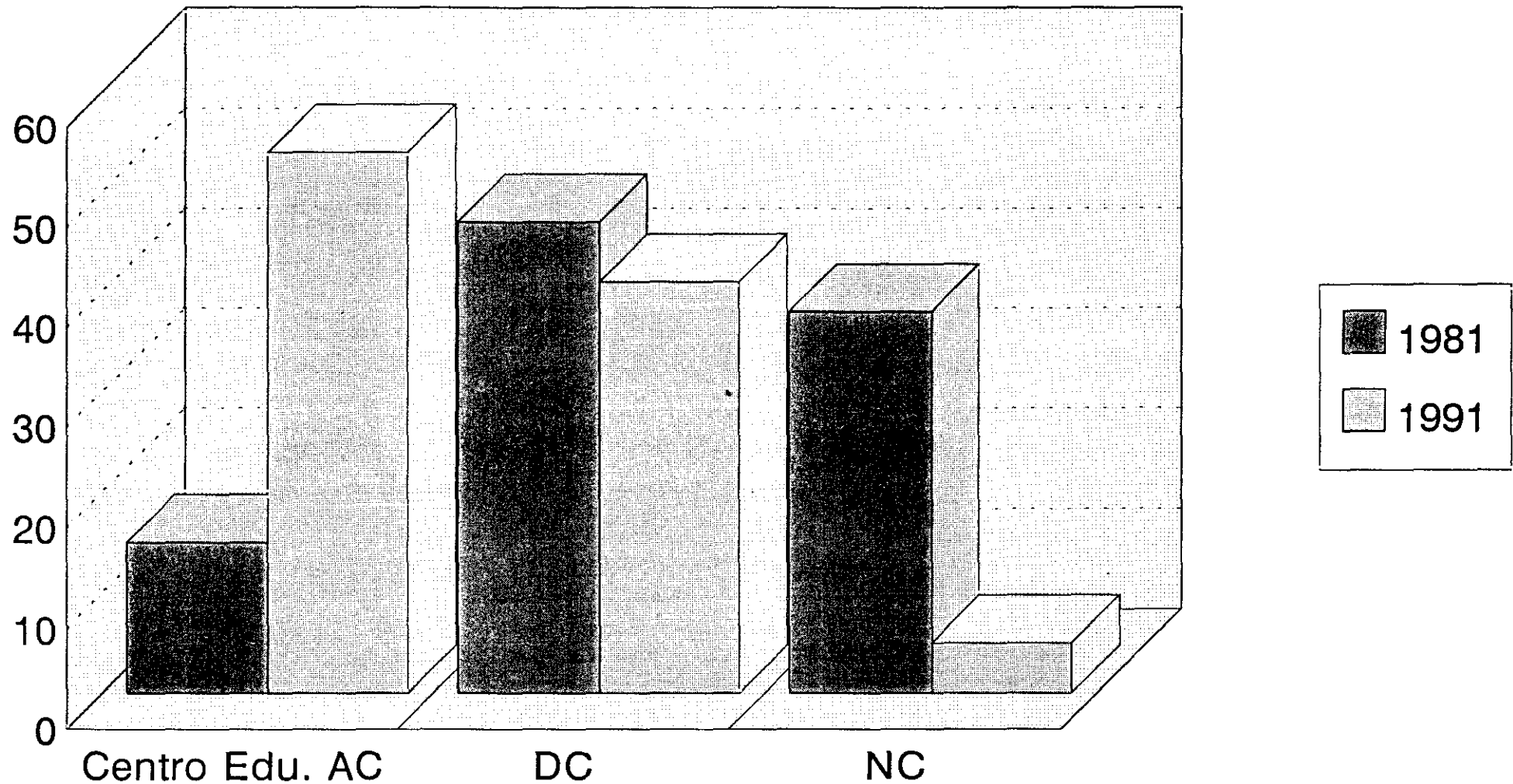


GRAFICO CXCI

Alumnos.

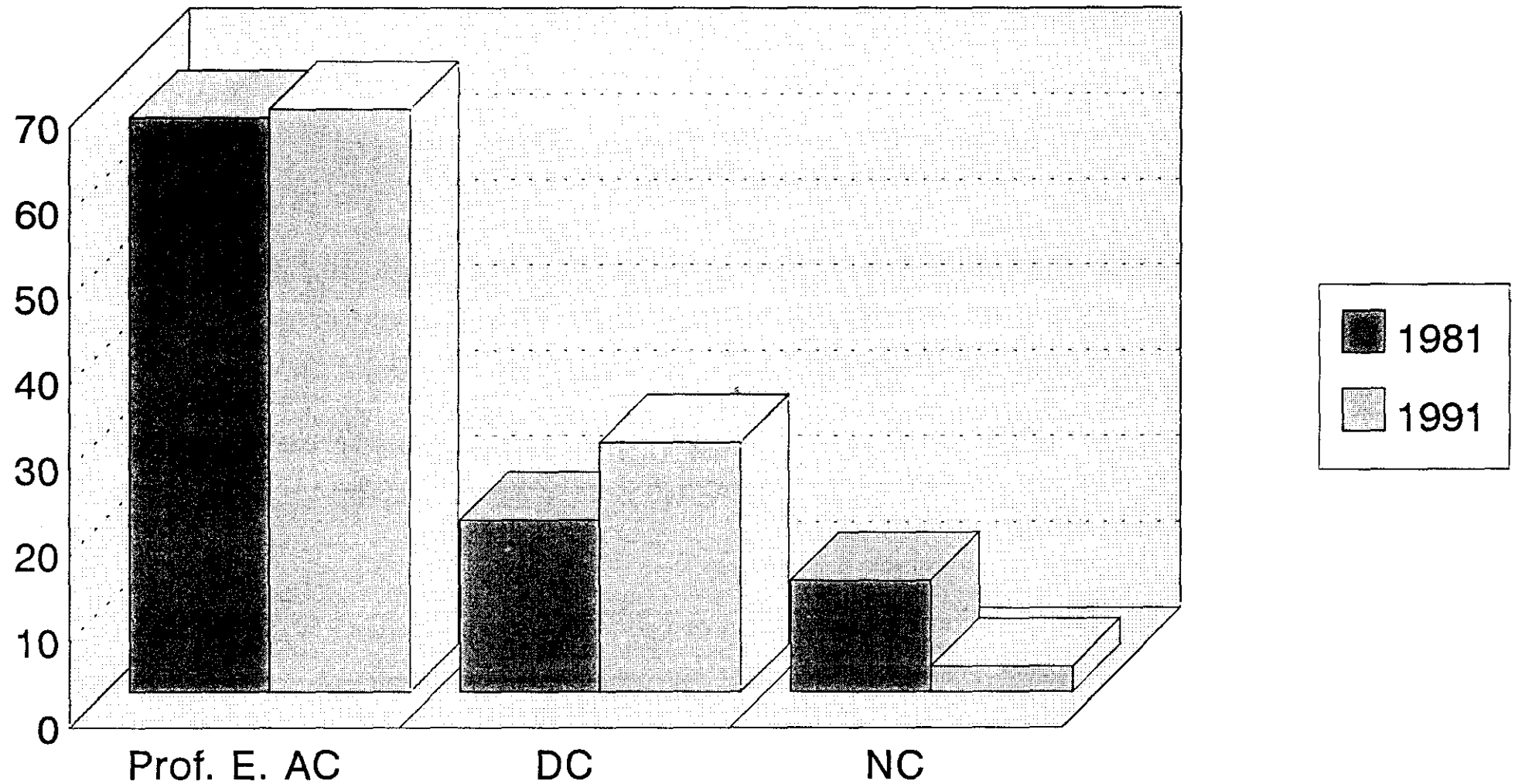


GRAFICO CXCI

Padres.

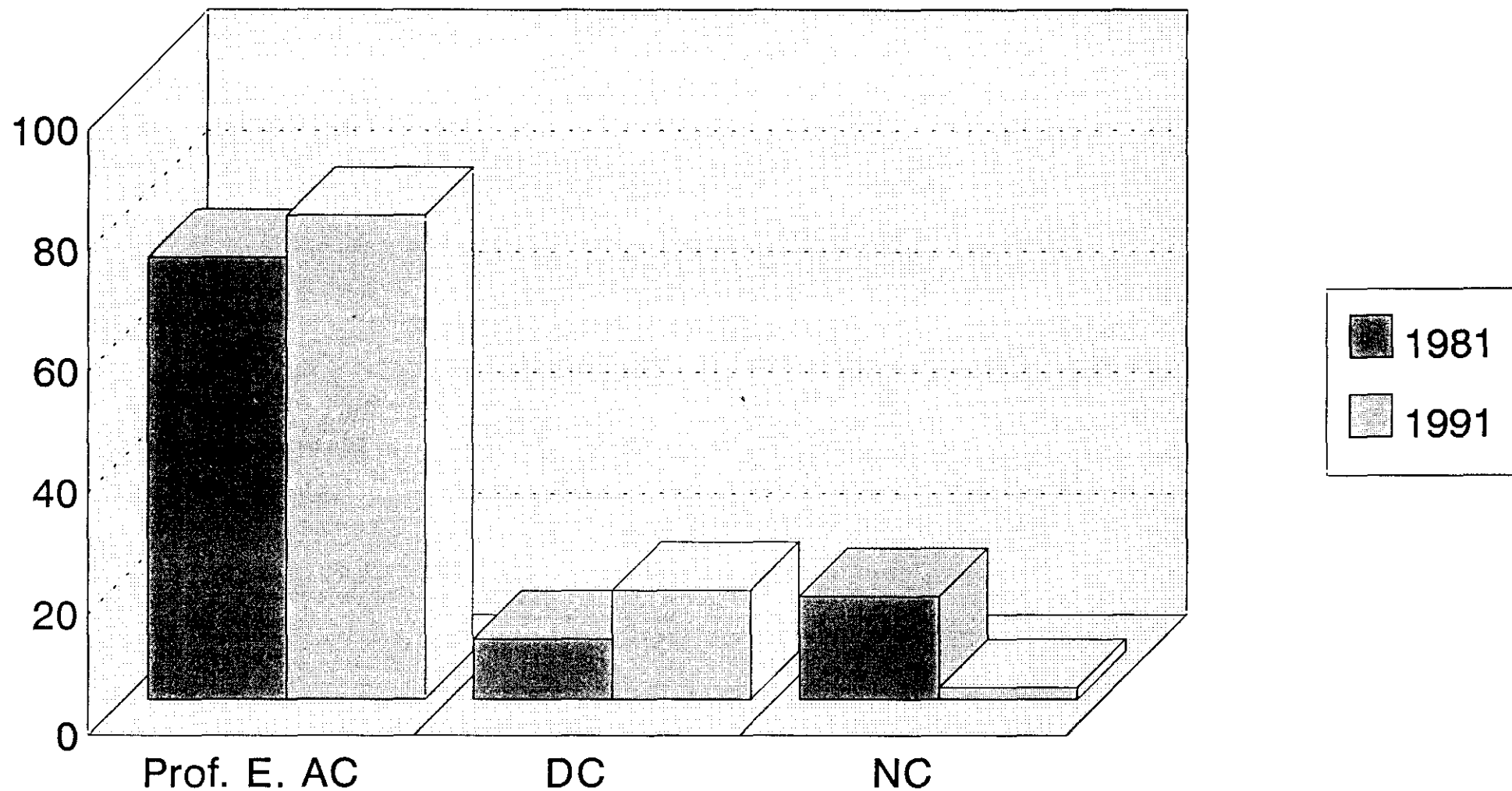


GRAFICO CXCIV

Profesores.

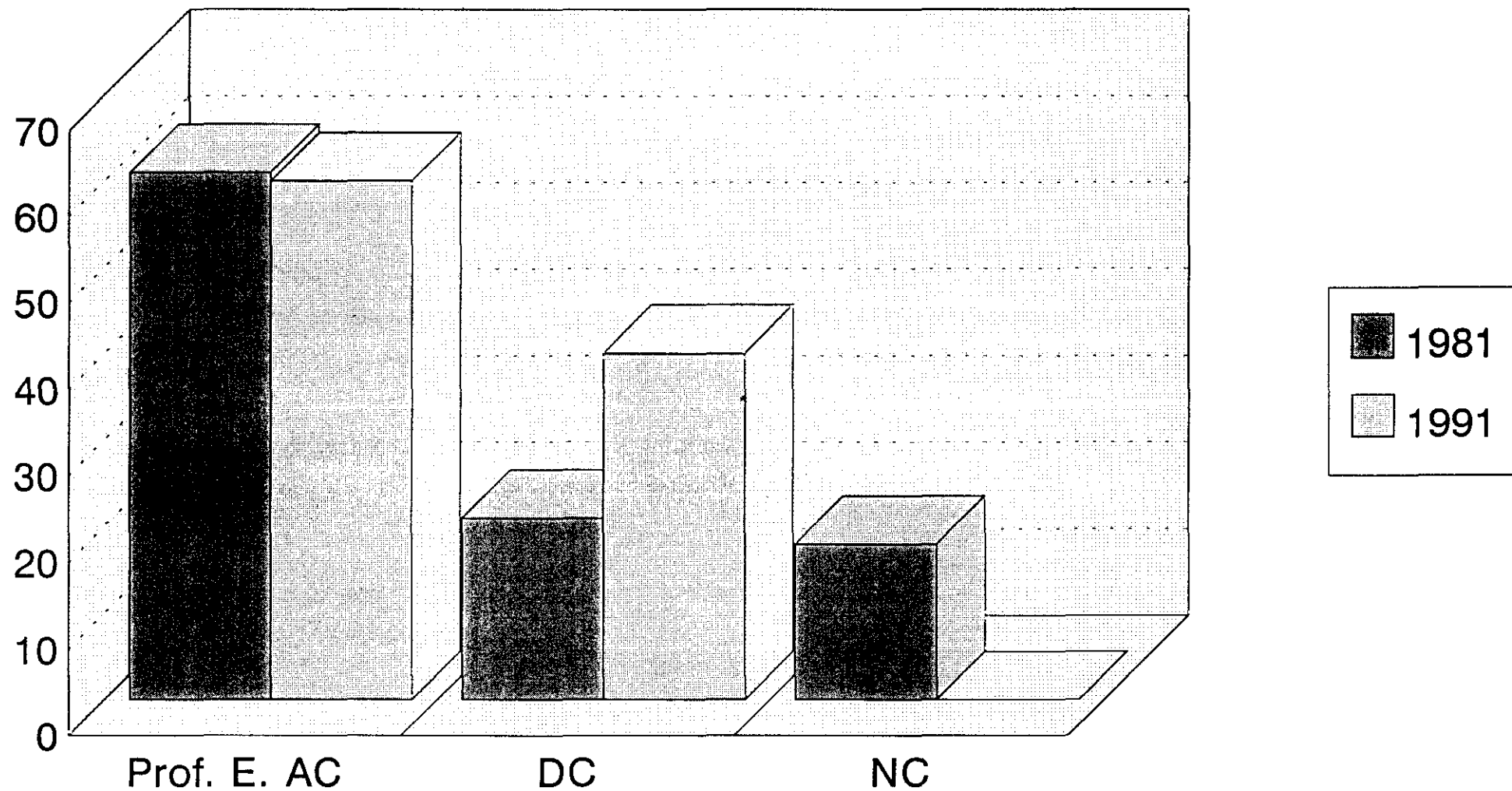


GRAFICO CXCV

Público.

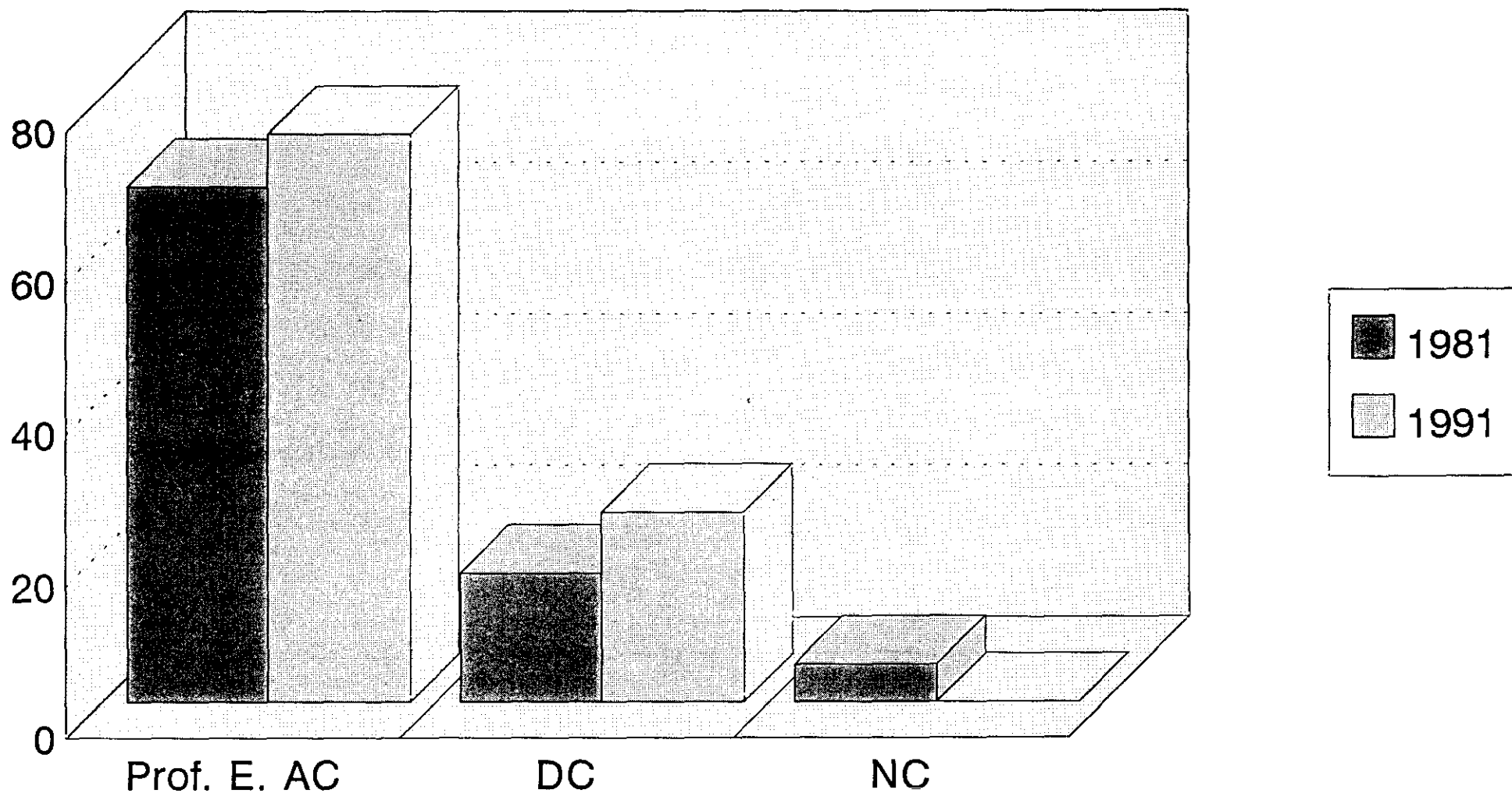


GRAFICO CXCVI

Privado.

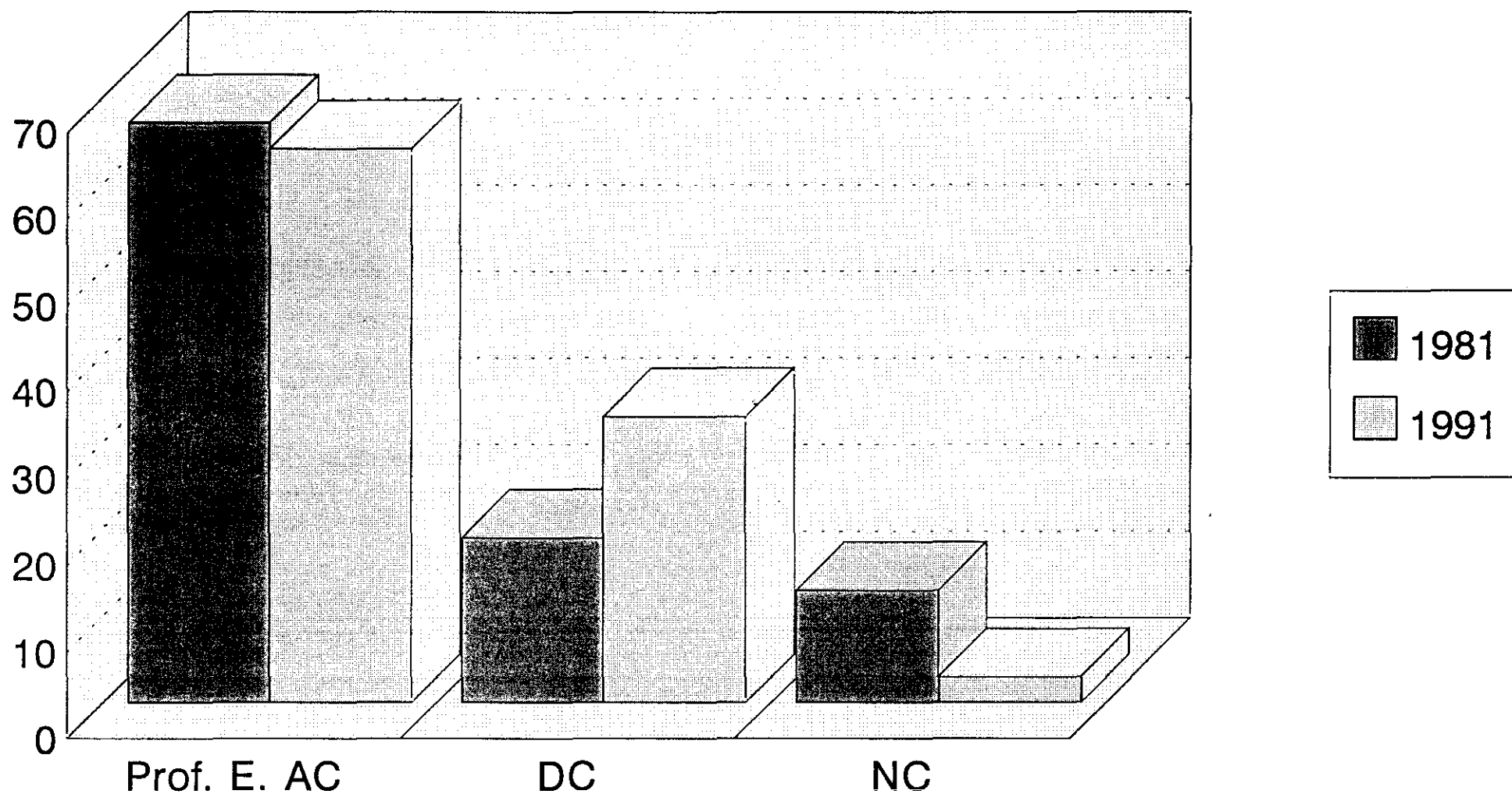


GRAFICO CXCVII

Mujeres.

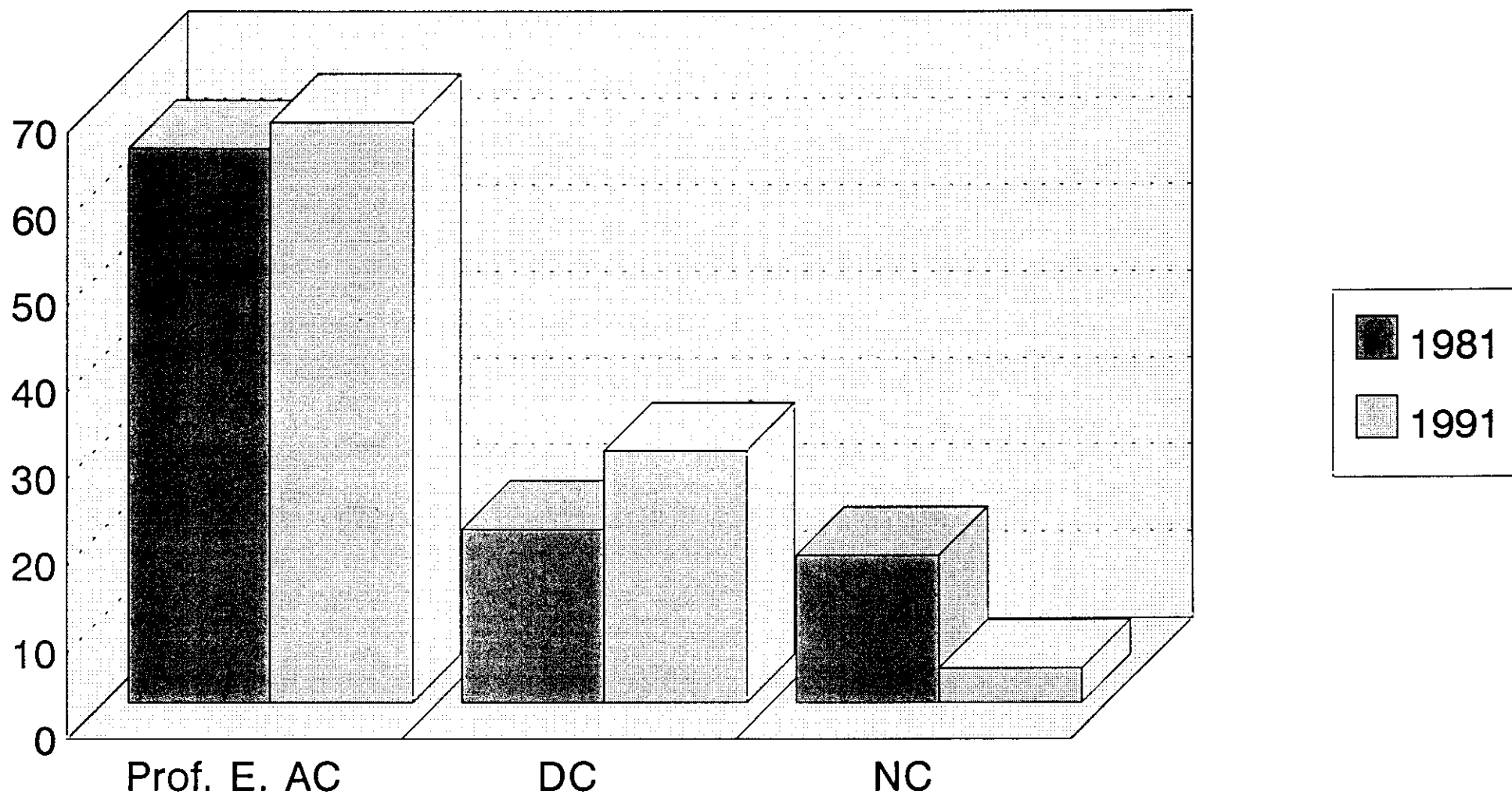


GRAFICO CXCVIII

Hombres.

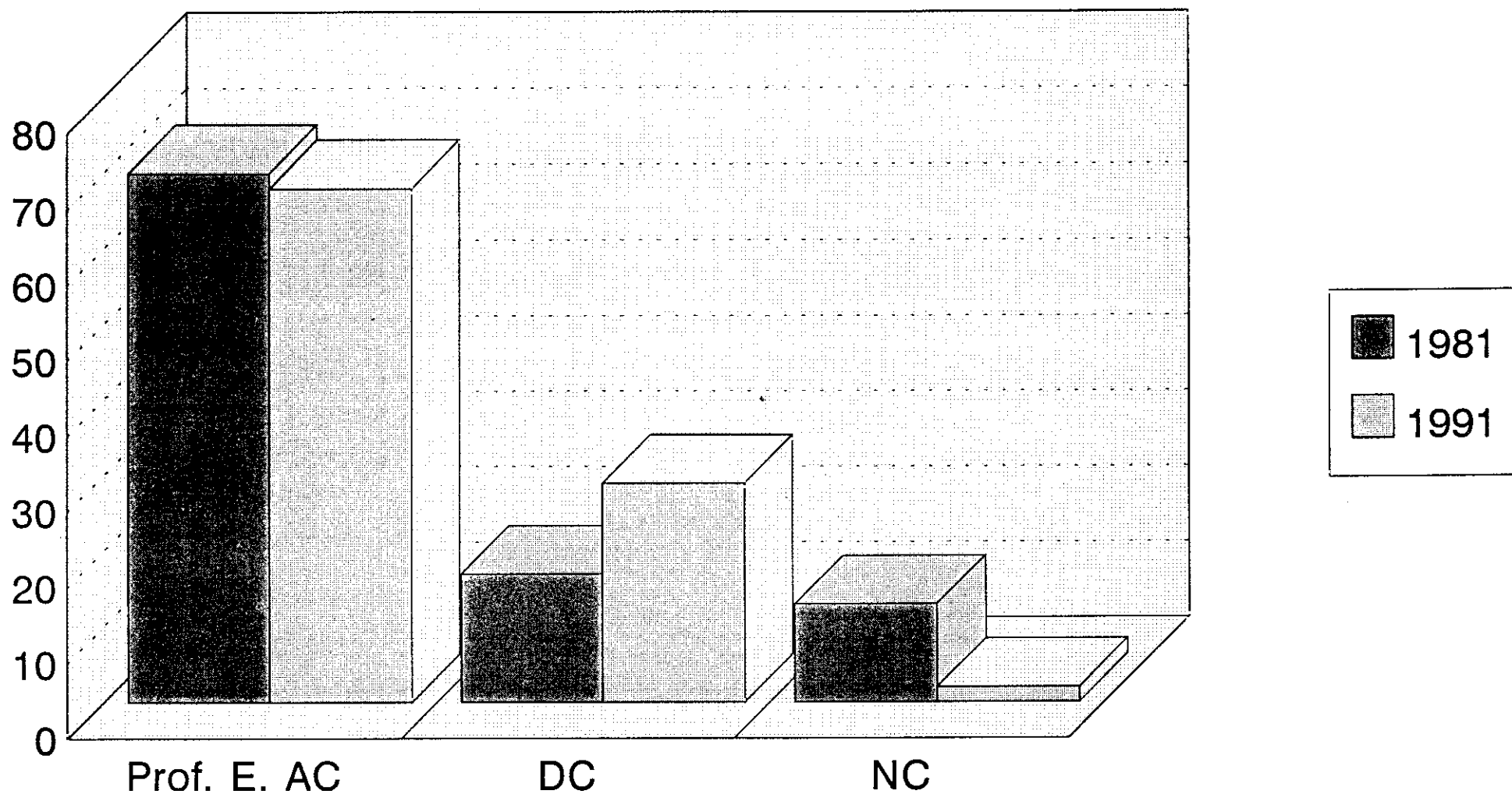


GRAFICO CXCIX

Gráfico con valores medios: ESPECIALIZARSE EN 1º, 2º, 3º BUP.

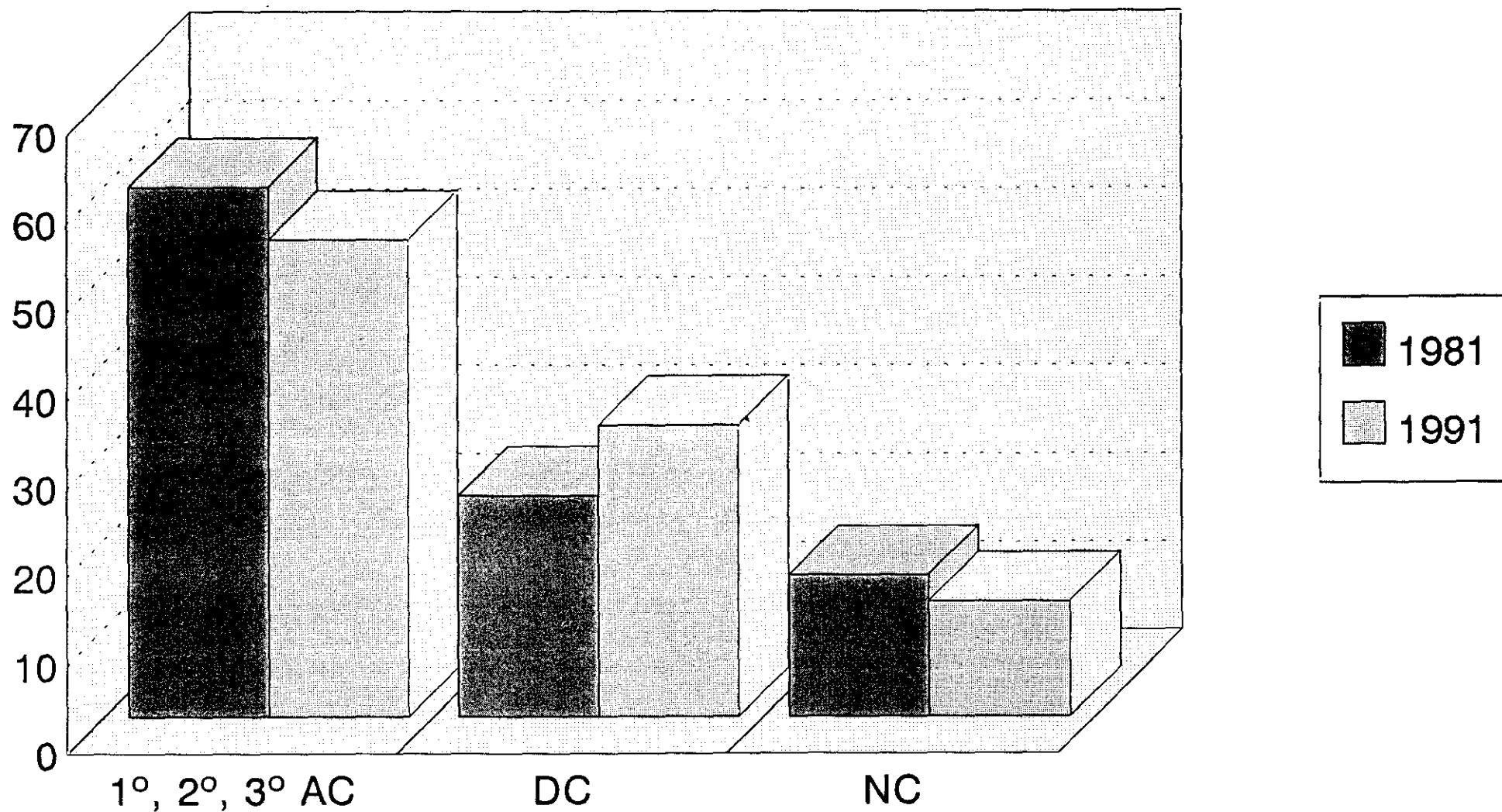


GRAFICO CC

Alumnos.

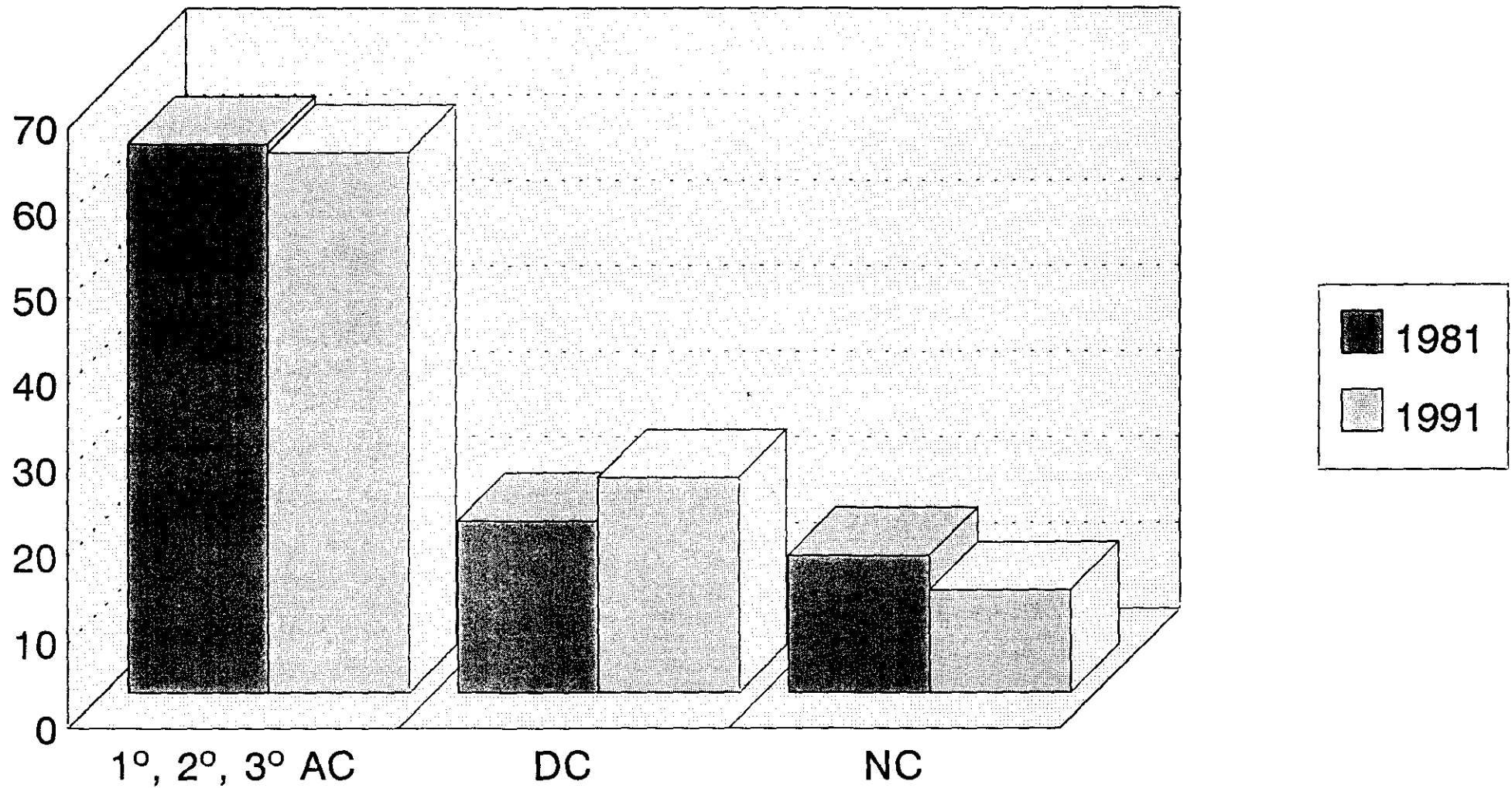


GRAFICO CCI

Padres.

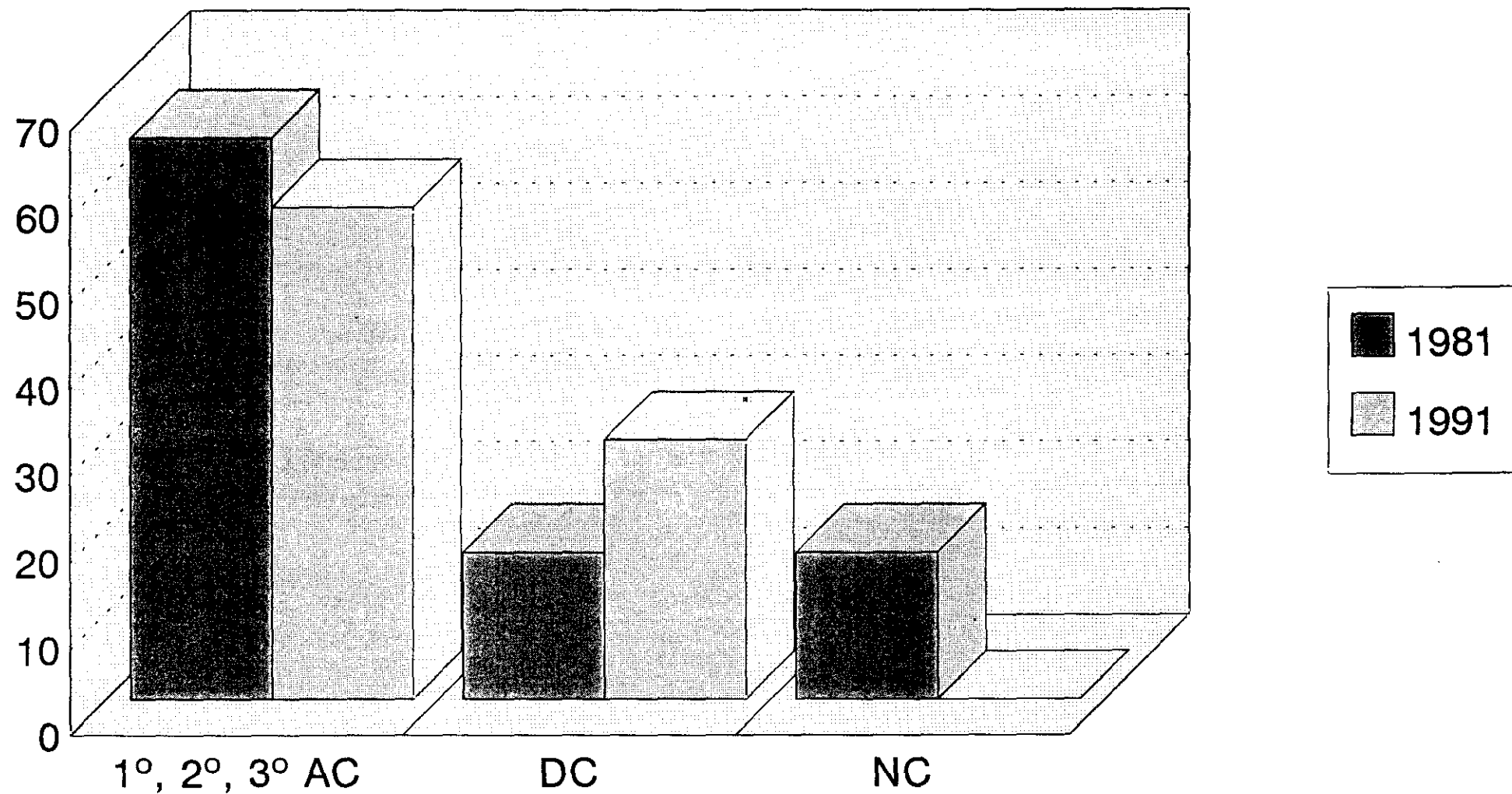


GRAFICO CCII

Profesores.

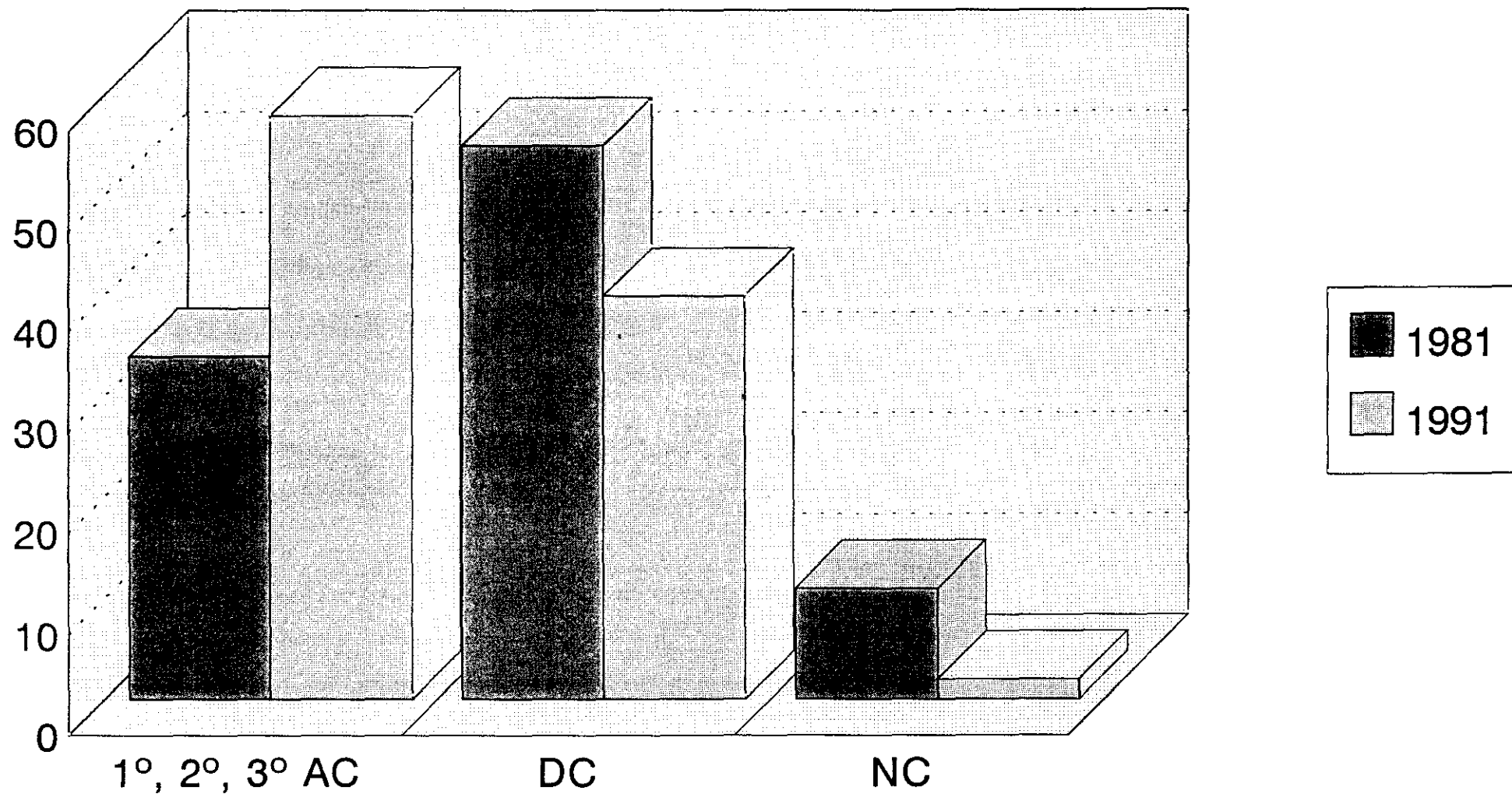


GRAFICO CCIII

Público.

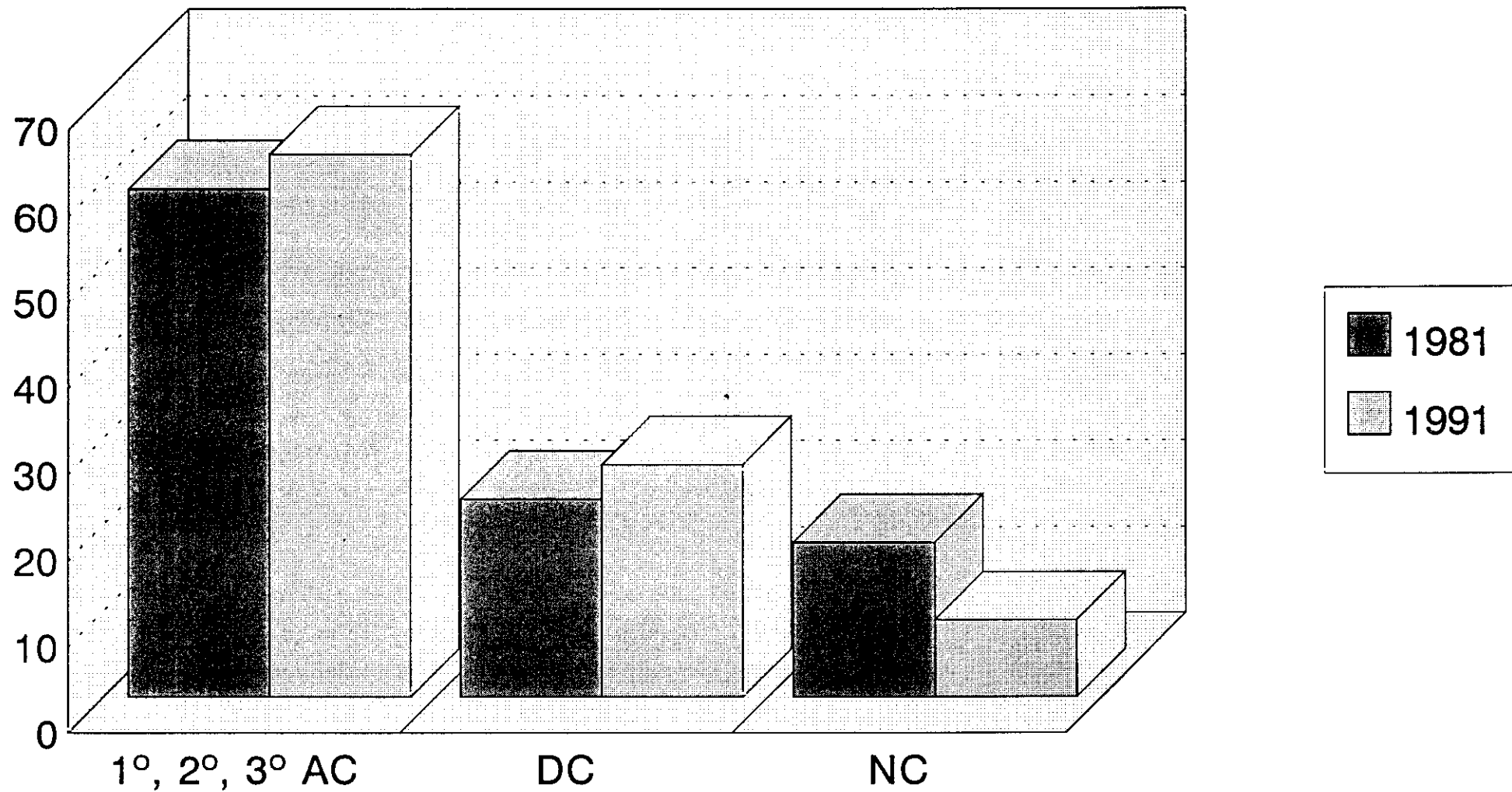


GRAFICO CCIV

Privado.

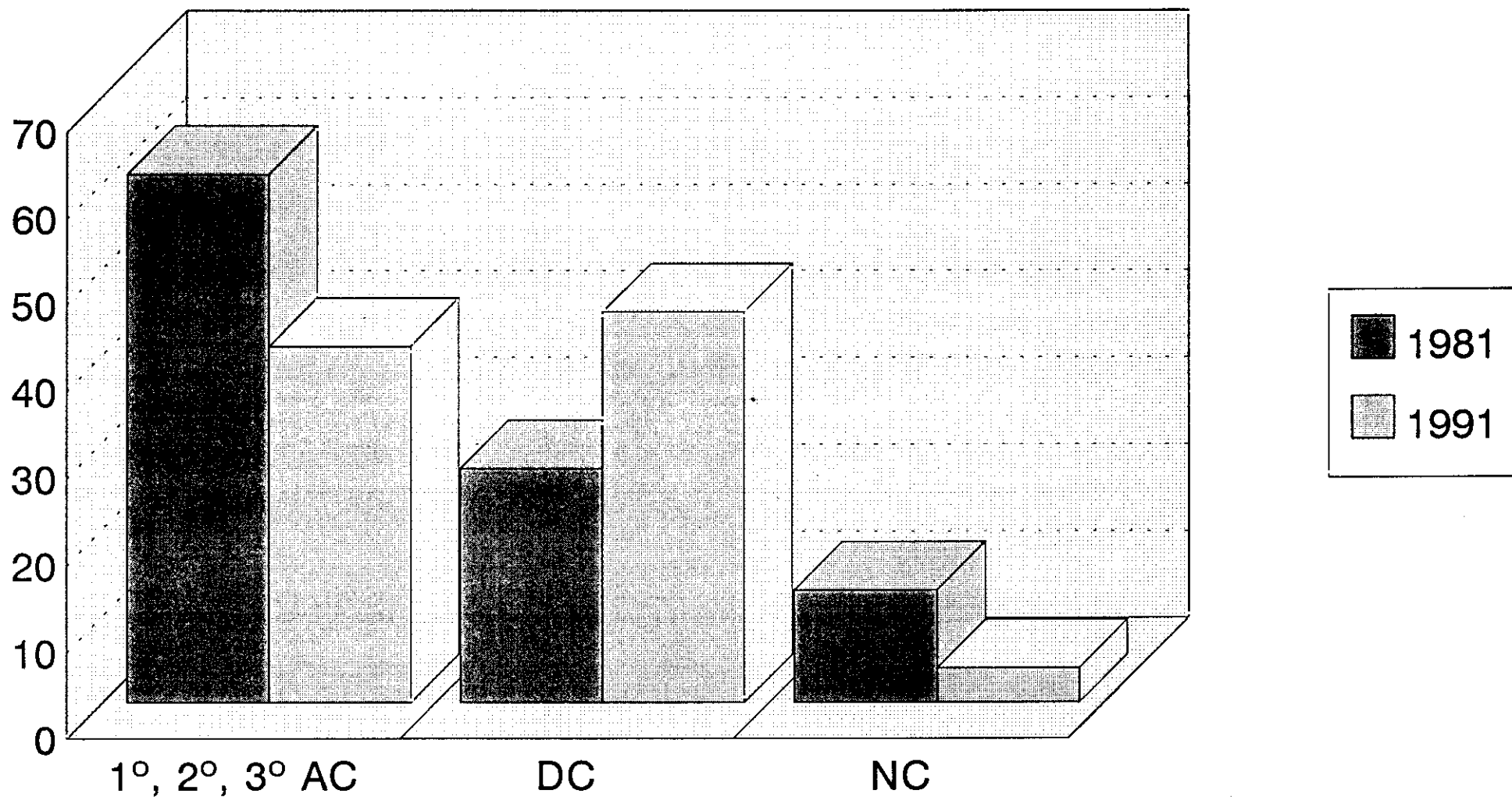


GRAFICO CCV

Mujeres.

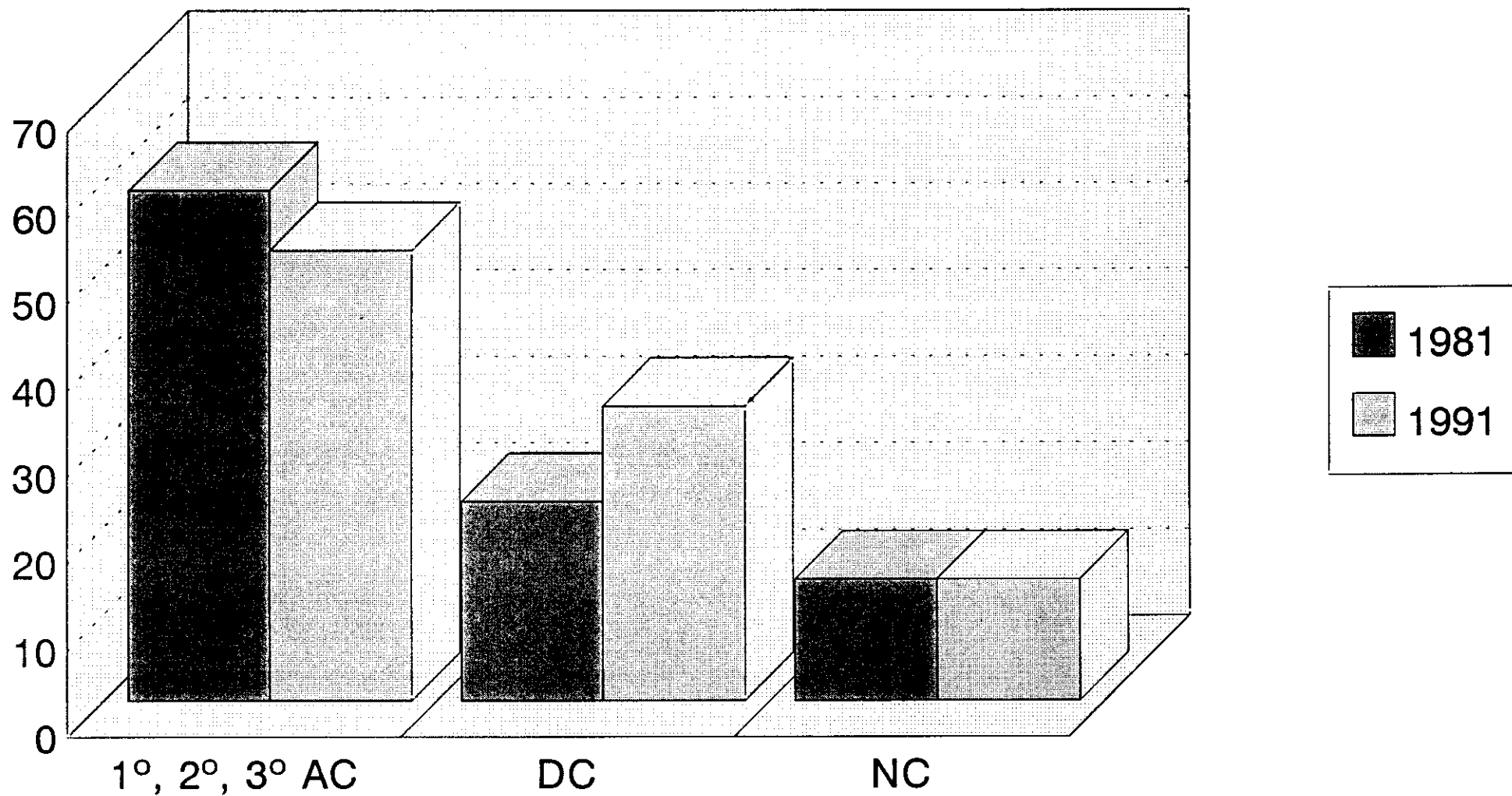


GRAFICO CCVI

Hombres.

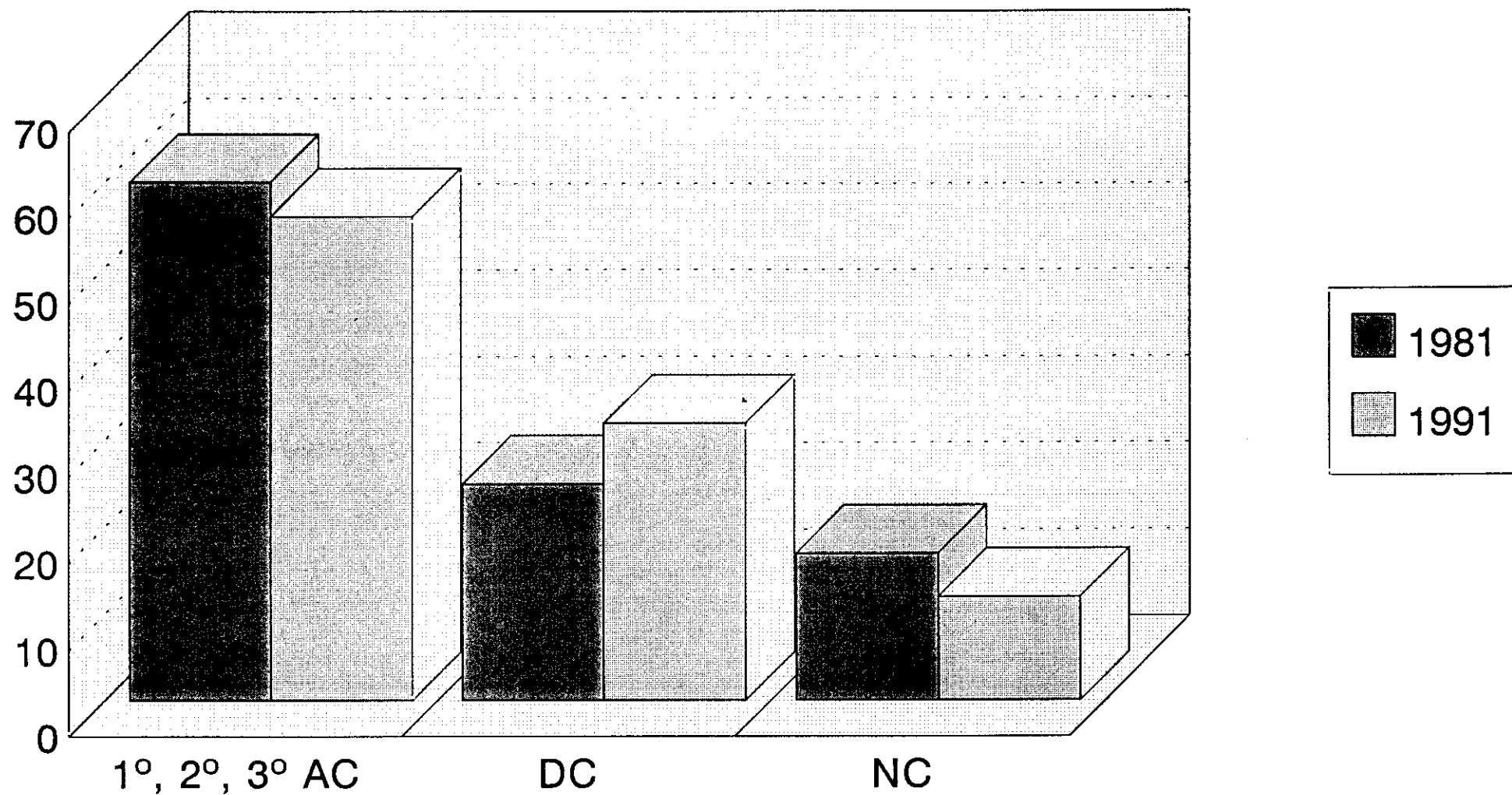


GRAFICO CCVII

Gráfico con valores medios: SUGERENCIAS PARA AUMENTAR LA EFICACIA DE LA LABOR TUTORIAL.

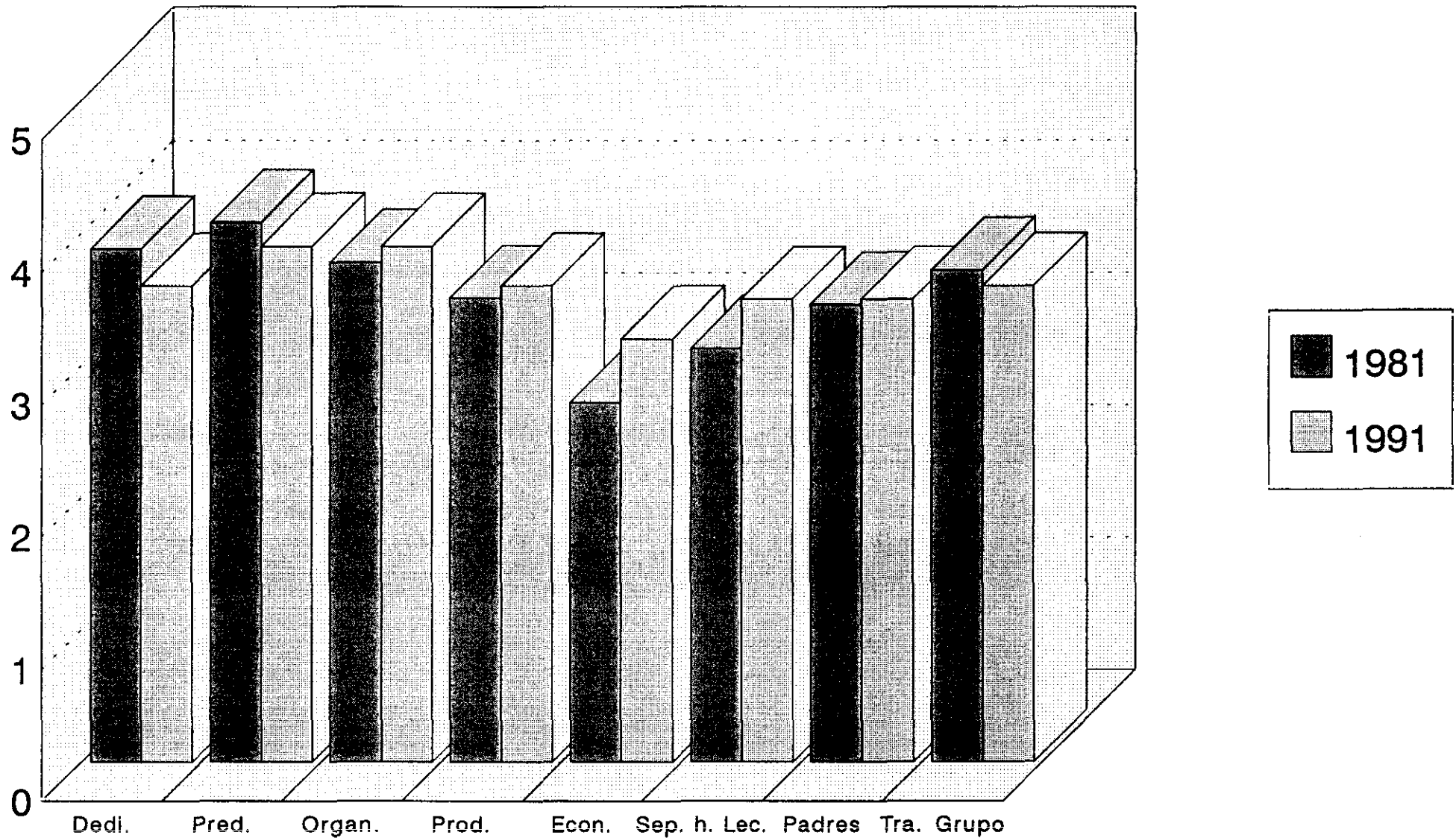


GRAFICO CCVIII

Alumnos.

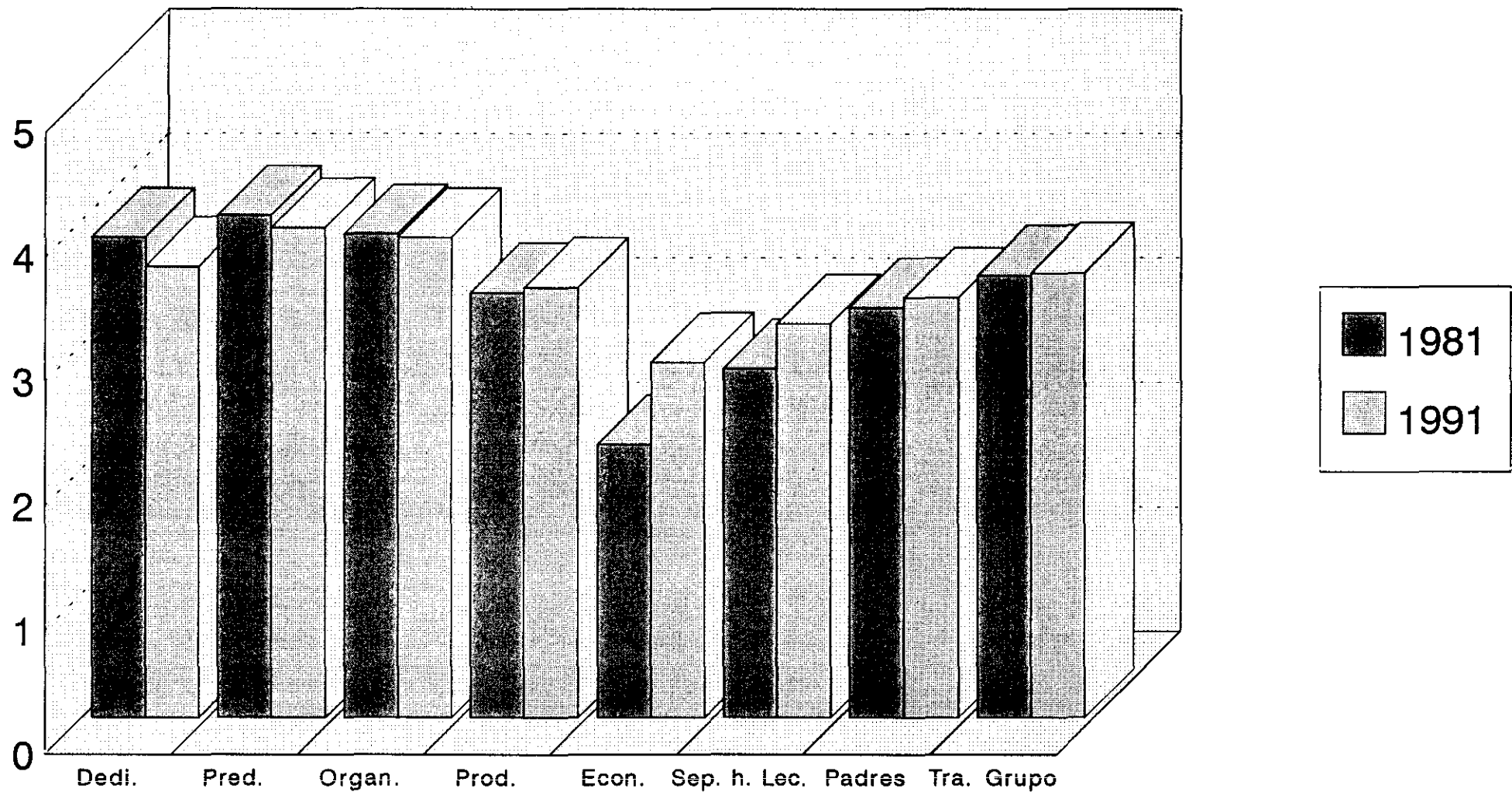


GRAFICO CCIX

Padres.

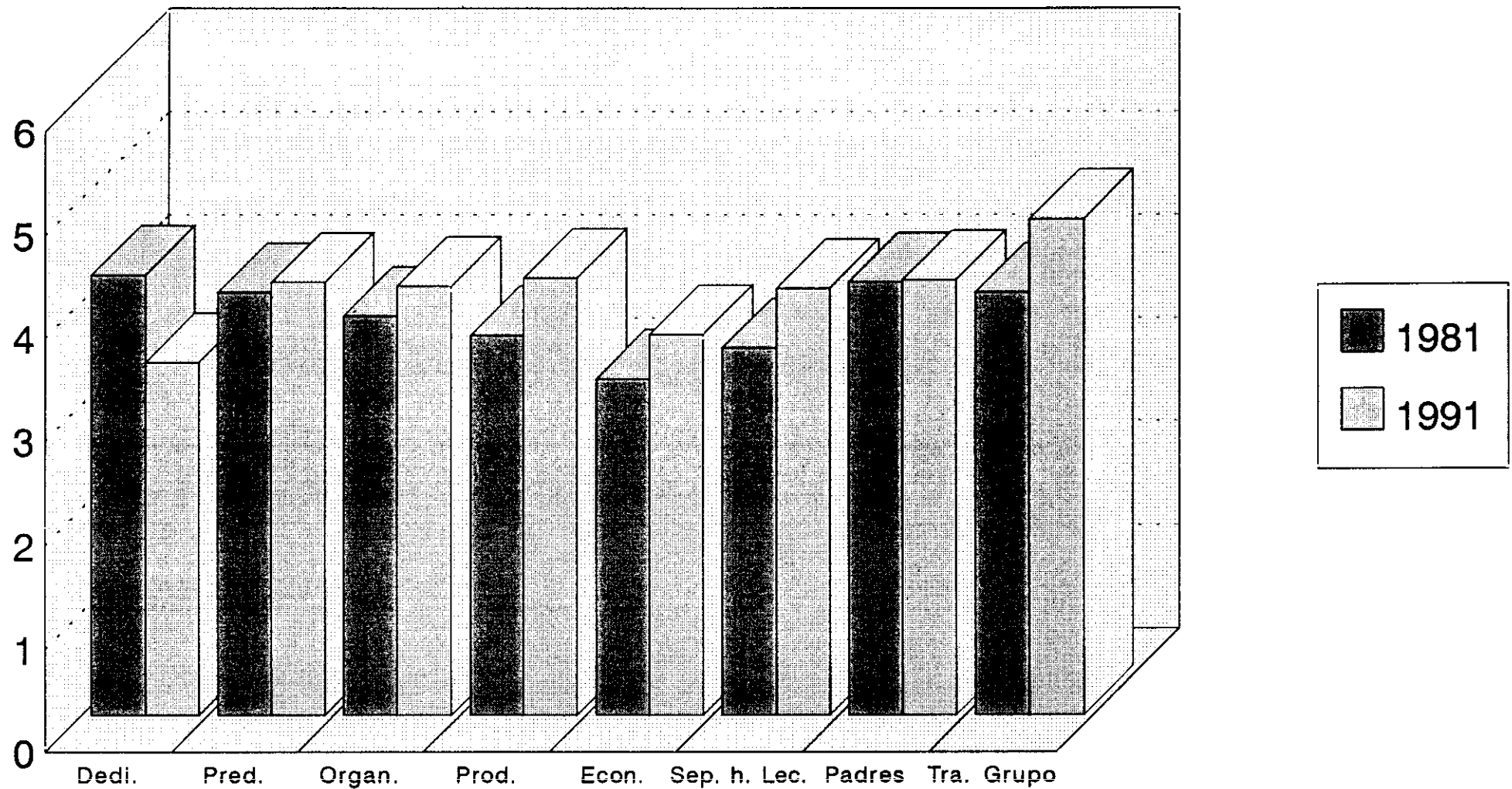


GRAFICO CCX

Profesores.

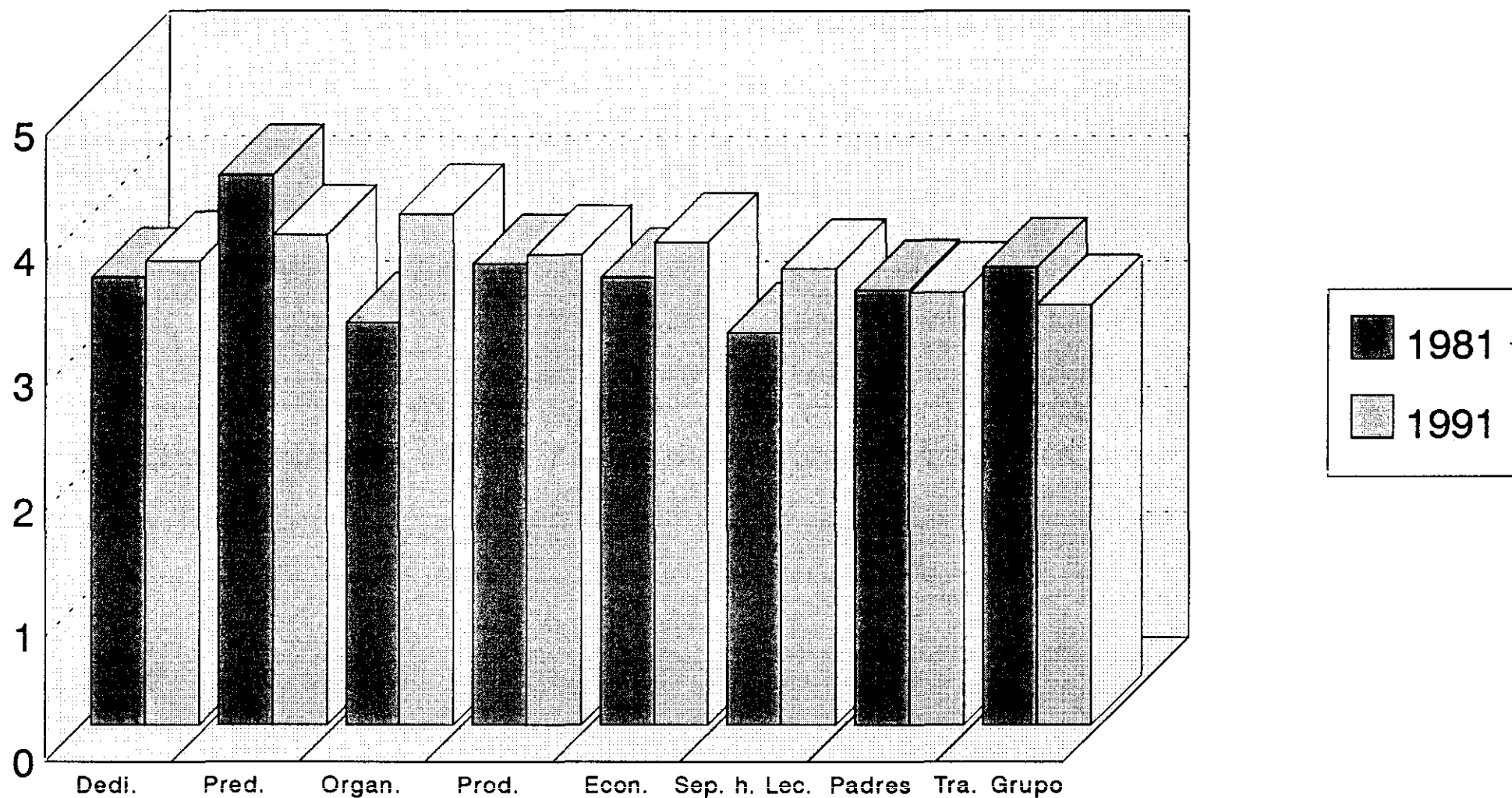


GRAFICO CCXI

Público.

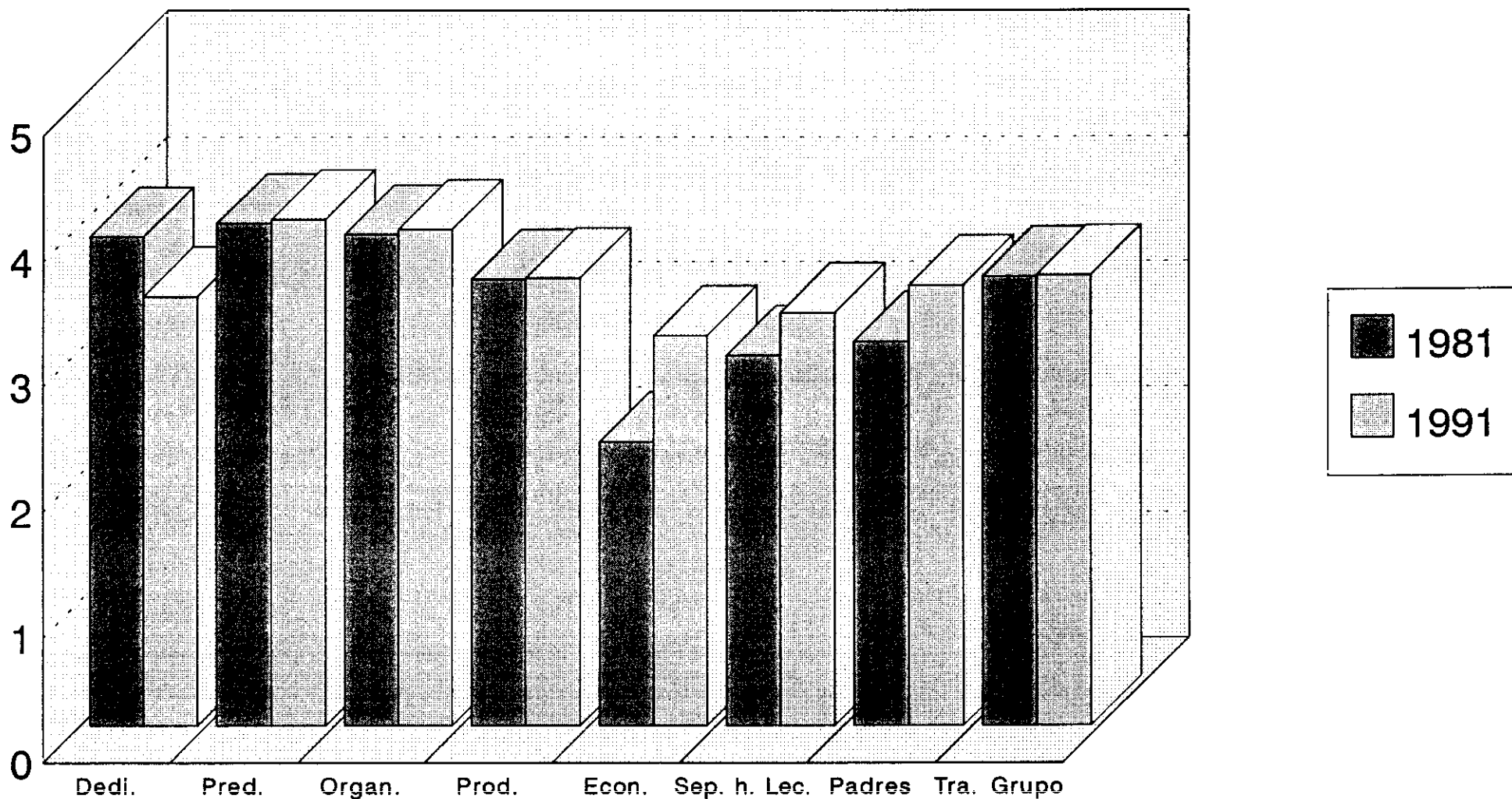


GRAFICO CCXII

Privado.

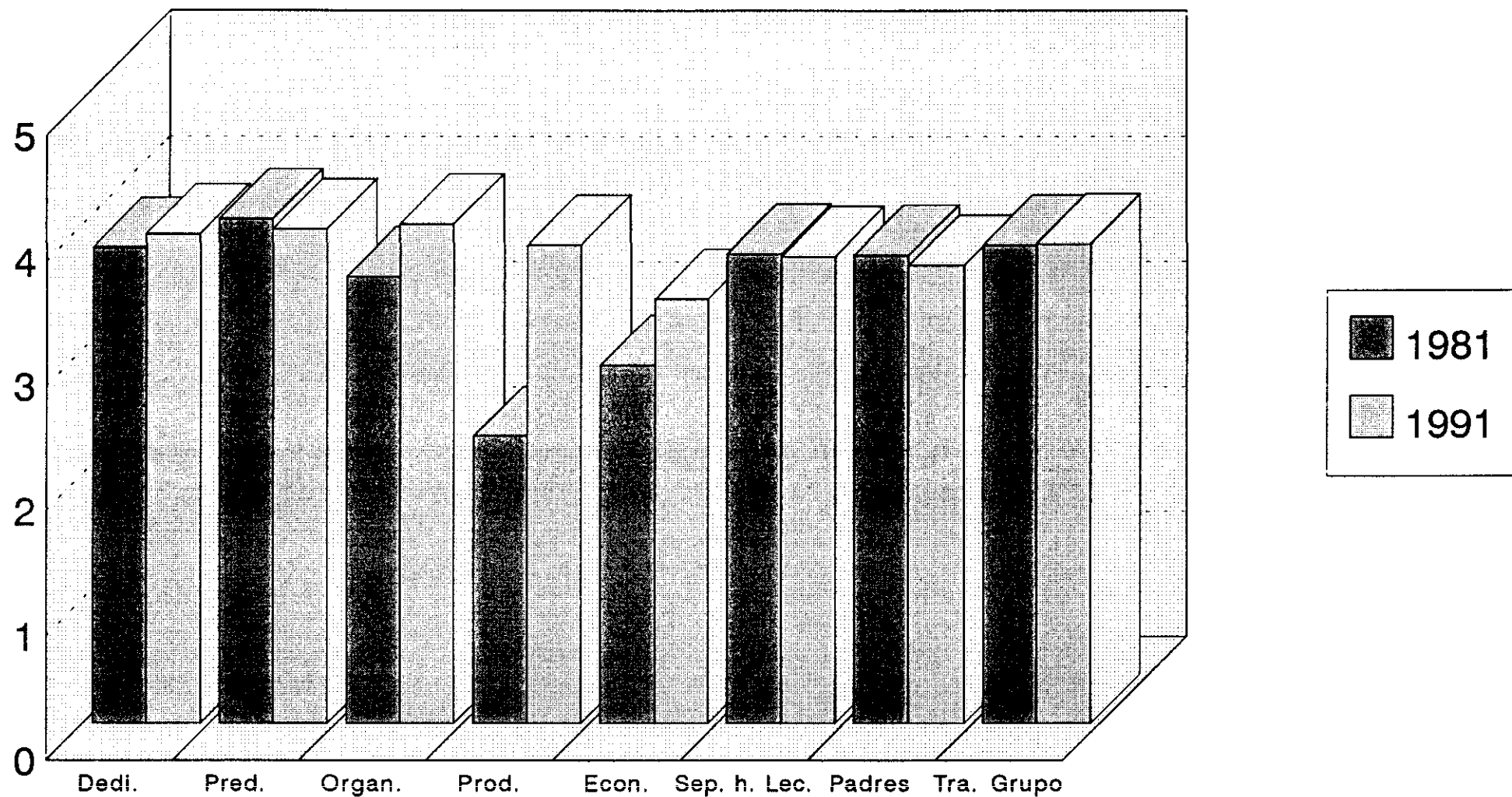


GRAFICO CCXIII

Mujeres.

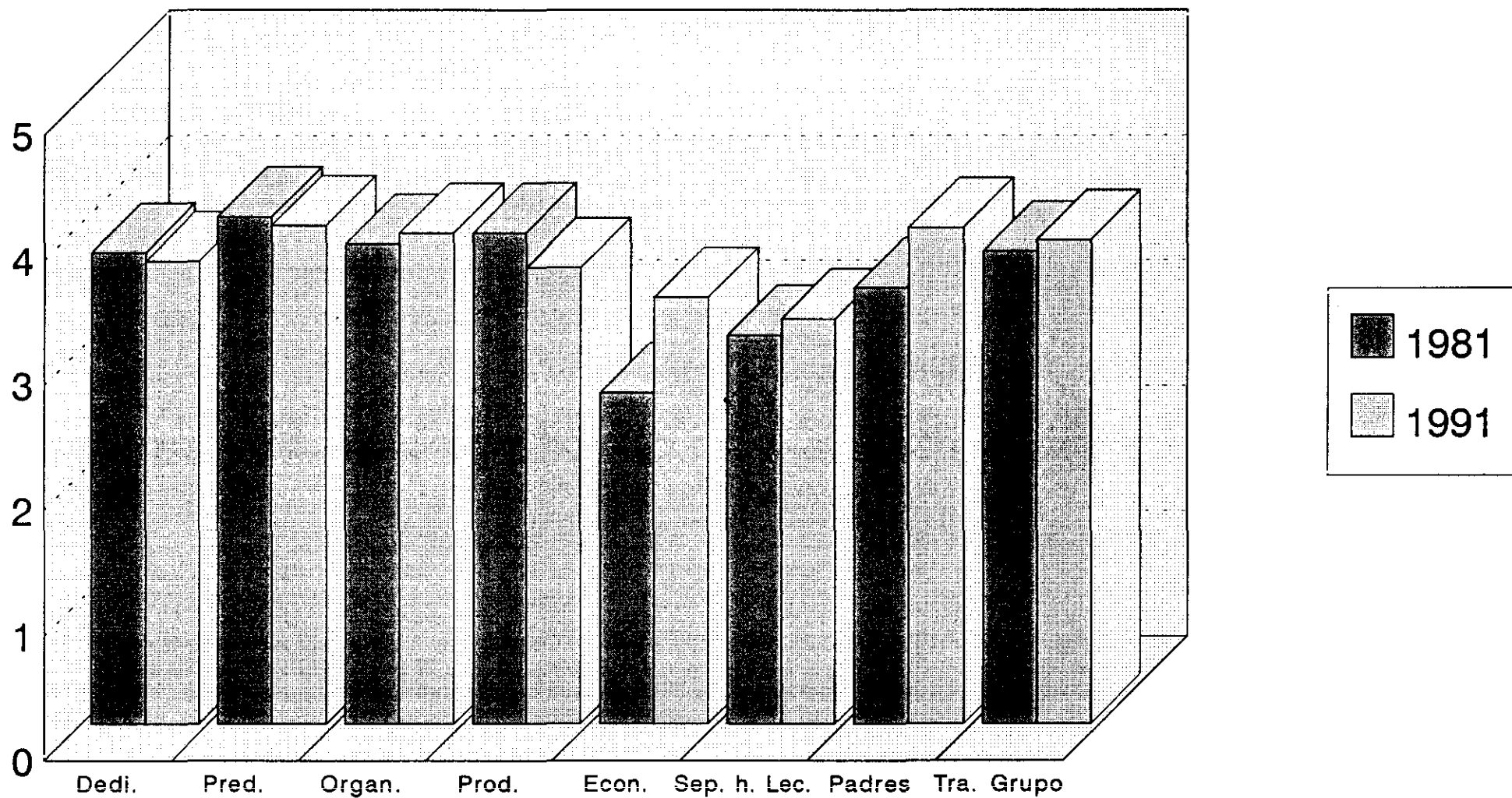


GRAFICO CCXIV

Hombres.

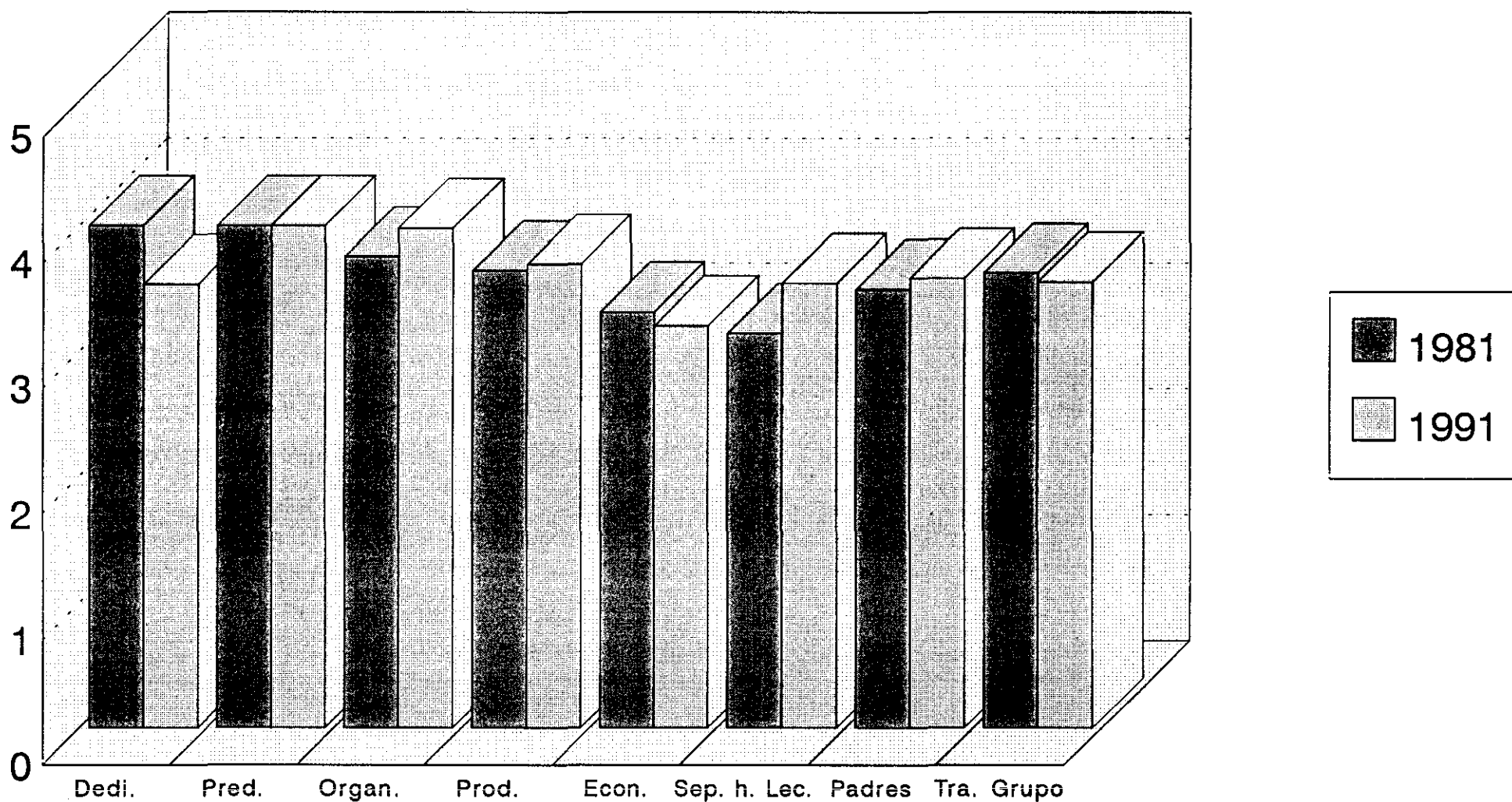


GRAFICO CCXV

Alumnos.

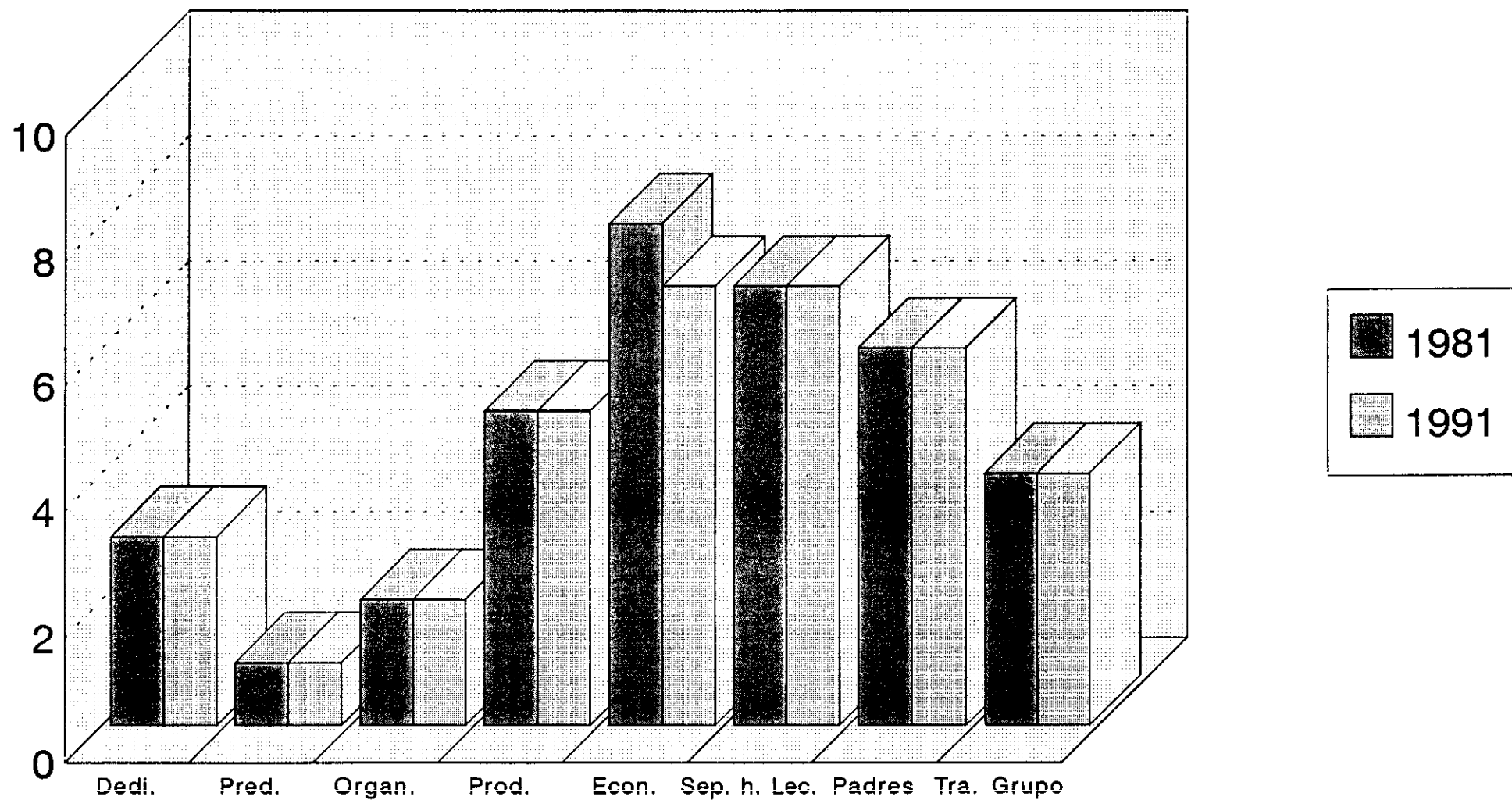


GRAFICO CCXVI

Padres.

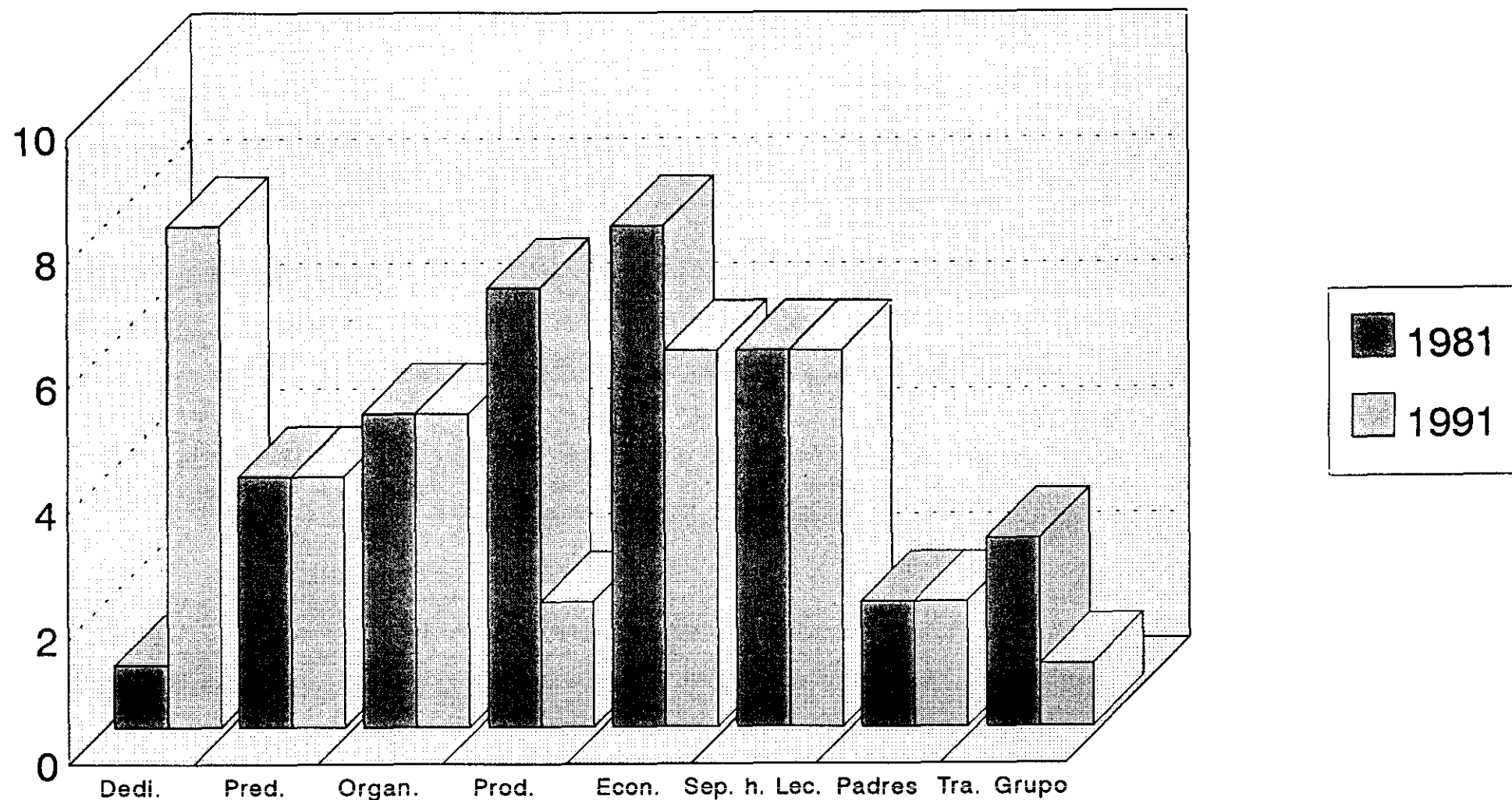


GRAFICO CCXVII

Profesores.

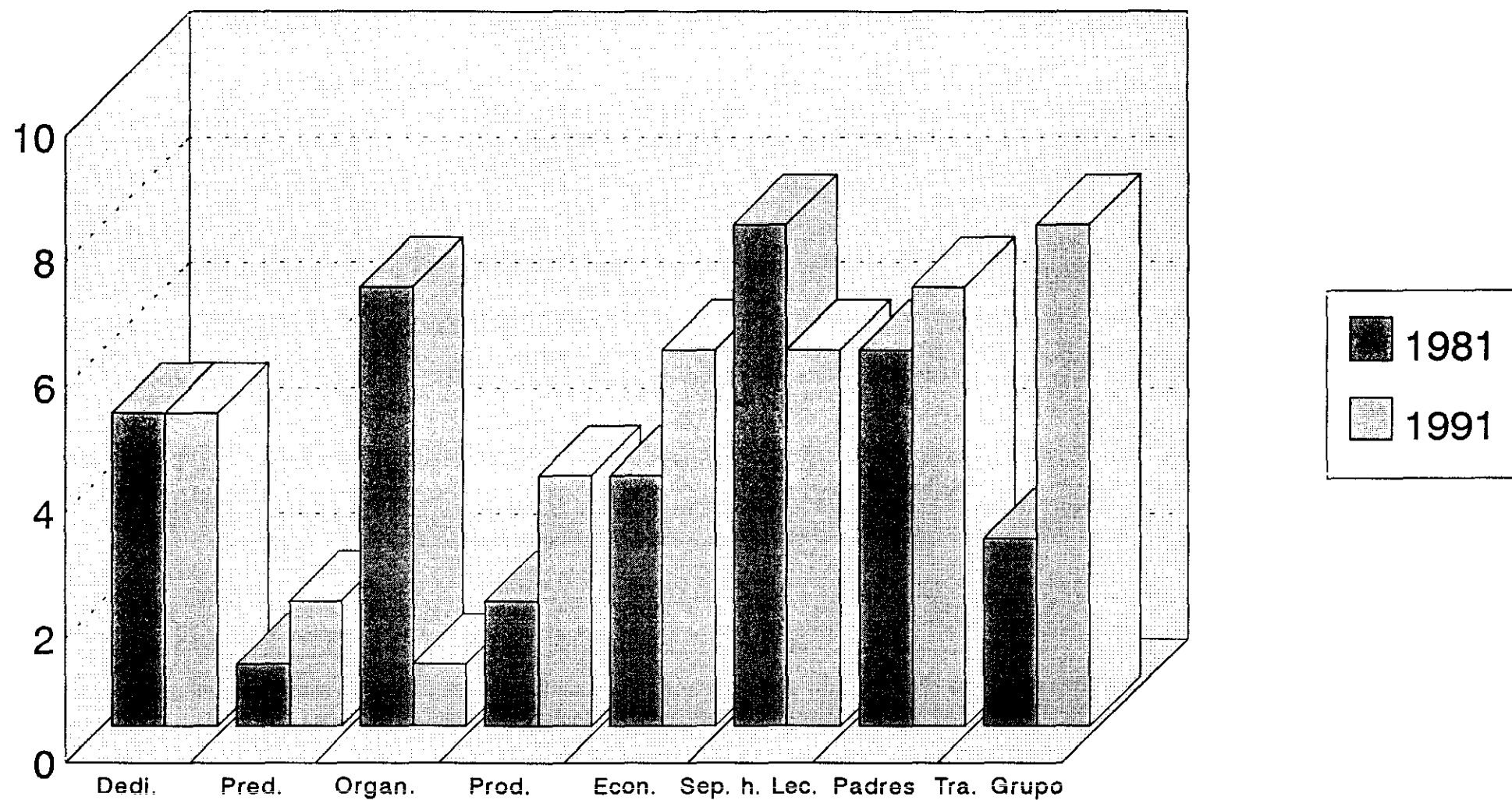


GRAFICO CCXVIII

Público.

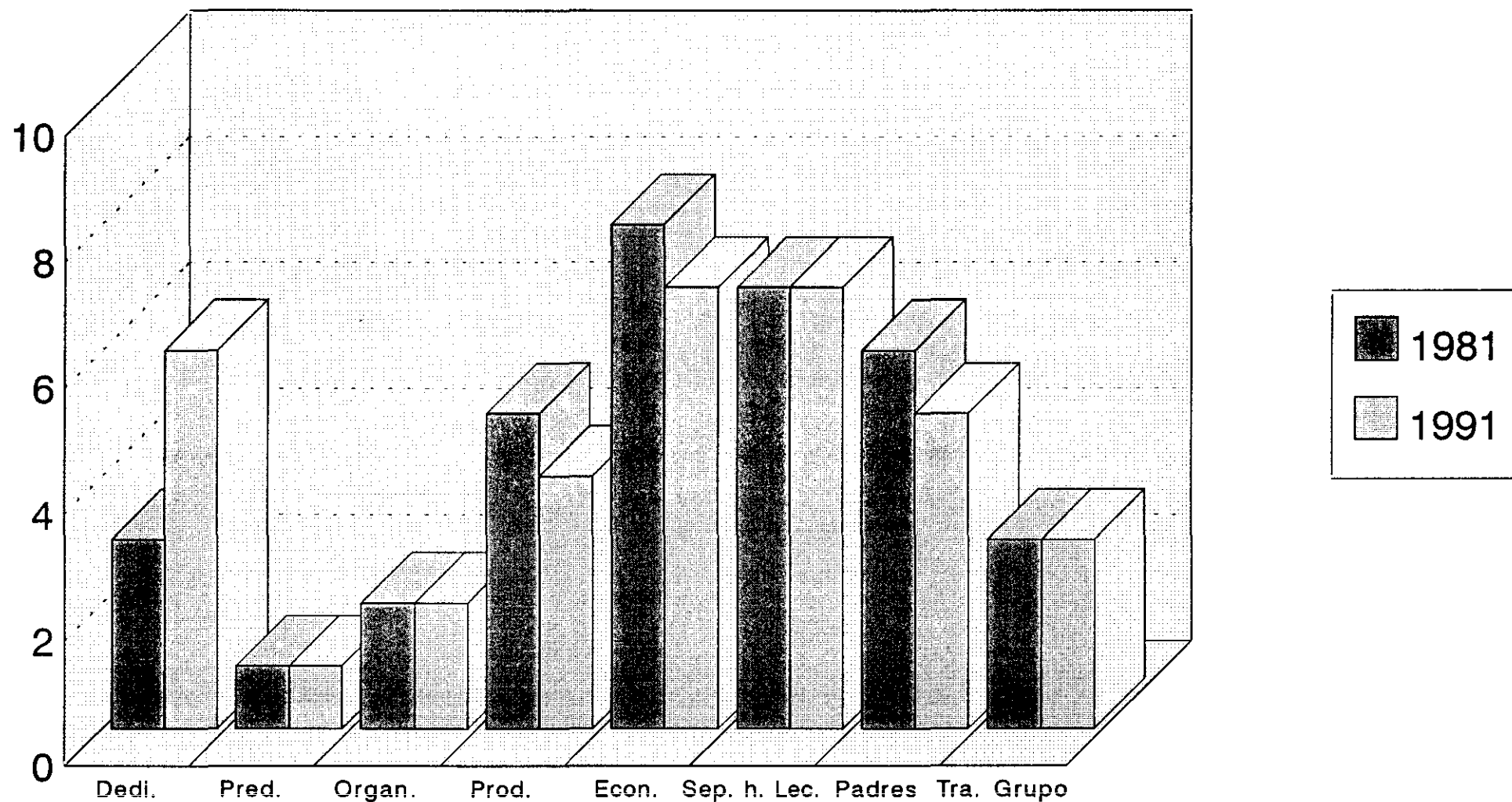


GRAFICO CCXIX

Privado.

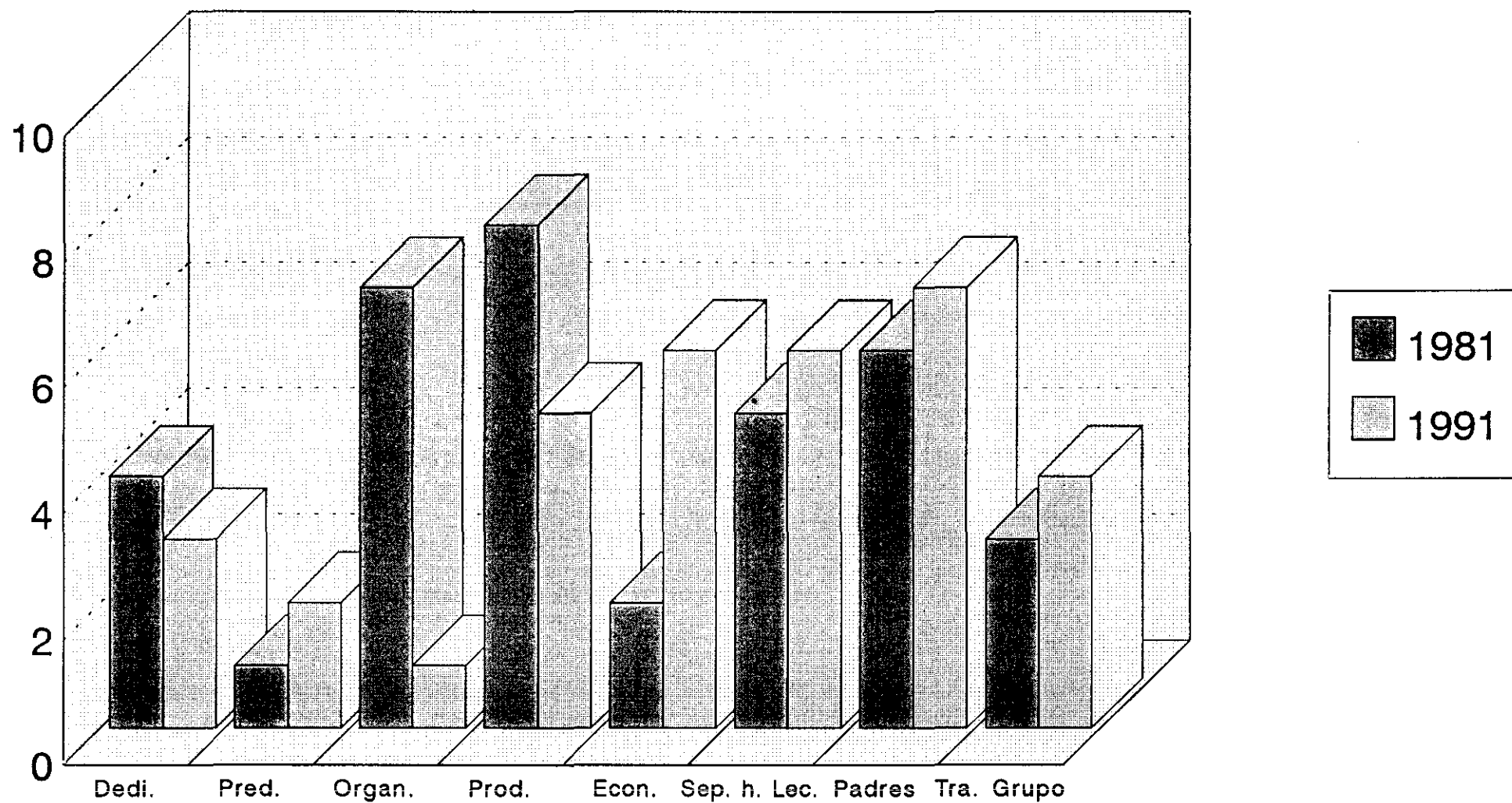


GRAFICO CCXX

Mujeres.

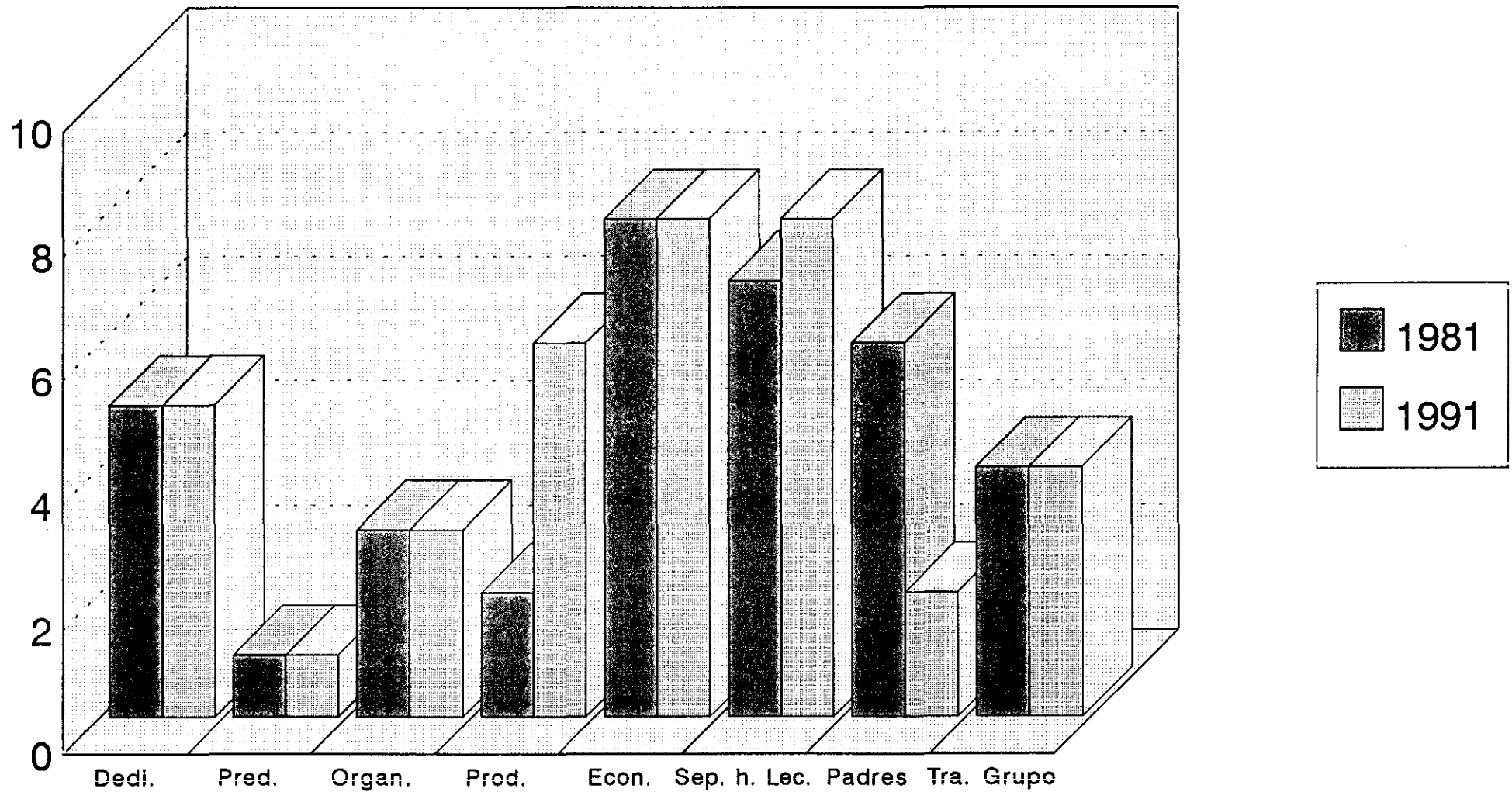
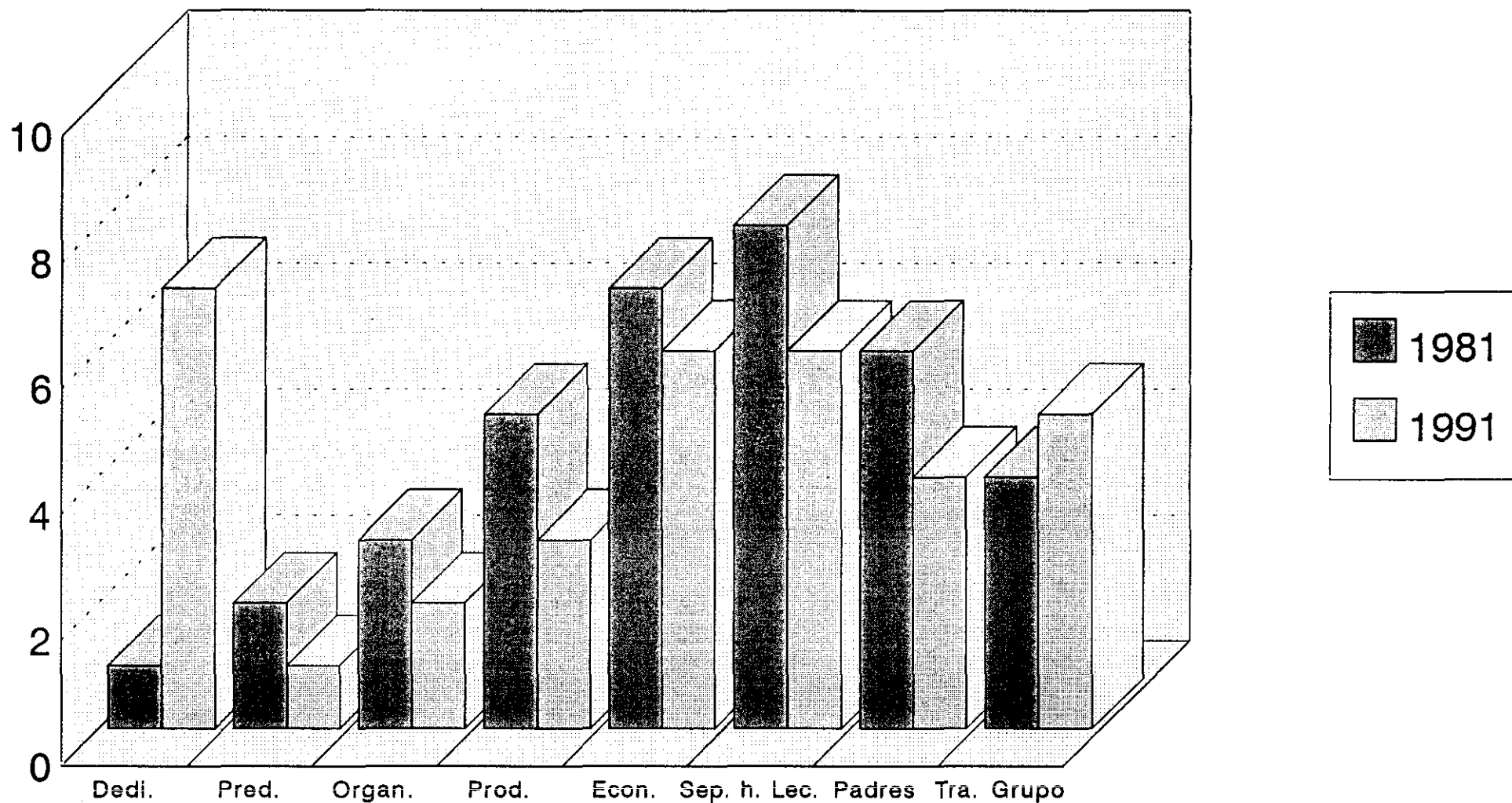


GRAFICO CCXXI

Hombres.



INDICE ANALITICO

INDICE ANALITICO

Págs.

INDICE GENERAL	2
PRESENTACION	4

PRIMERA PARTE

ORIENTACION Y TUTORIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA

Capítulo I .- Grandes líneas del desarrollo histórico de la Orientación educativa en España	13
1.- De Huarte de San Juan al siglo XIX	14
2.- Primera etapa del siglo actual	18
3.- La orientación durante el franquismo	20
Capítulo II .- Orientación y Tutoría en la Legislación española	25
1.- La Orientación en la Ley General de Educación: Materias optativas y acción orientadora; El tutor en la Universidad; El tutor en la Educación Secundaria; Funciones del Tutor	26
2.- La Orientación en la década socialista. Documentos legislativos: LODE, LOGSE; Libro Blanco de 1989; Documento MEC de 1990; Real Decreto 1345/1991; Documento "Bachillerato. Estructura y Contenidos " de 1991; Real Decreto 1700/1991; Orden de 27-4-1992	40
3.- Documento sobre <u>Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría</u> , de 1992: La acción tutorial; El Departamento de Orientación; Enseñar a pensar; Enseñar a ser persona; Enseñar a convivir; Enseñar a comportarse; Enseñar a decidirse	54
4.- Síntesis sobre estructura y funciones de la Orientación	93
Capítulo III.- <u>El concepto de Orientación, aspecto esencial para una formación integral</u>	98
1.- El concepto de Orientación	99
2.- Etapas de la Orientación	109
3.- Objetivos de la Orientación	111
4.- Los principios de la Orientación	113
5.- Orientación personal	116
6.- Orientación escolar	117
7.- Como realizar una Orientación profesional	118
8.- Quién debe llevar a cabo la Orientación	121
9.- La Orientación en la Universidad	132
Capítulo IV.- <u>La Tutoría; concepto y exigencias profesionales</u>	138
1.- El concepto de Tutoría	139
2.- Preparación para la función del Tutor	142
3.- El nombramiento del Tutor	144
4.- Cualidades exigibles al Tutor	149
5.- La dedicación del Tutor	160

6.- Deontología de esta actividad profesional	162
7.- Situación del Tutor en el organigrama escolar	163
8.- Programación de la acción tutorial	164
9.- Profesionalización de esta función	170
10.-Evaluación de la actividad	170
11.-Tareas o funciones asignadas al tutor	174
12.-Técnicas de tutoría	197
 Capítulo V.- <u>La adolescencia, etapa evolutiva en el alumno de Educación</u>	
<u>Secundaria</u>	207
1.- Análisis del fenómeno adolescente	209
2.- Repercusión del cambio en el psiquismo	211
3.- La conquista del razonamiento abstracto	214
4.- Relaciones dentro del grupo de iguales	217
5.- La explosión efectiva y sus características	218
6.- Rasgos distintivos de la pubertad	219
7.- Aspectos de la adolescencia que más inciden en el centro escolar	221
8.- Los adultos ante el comportamiento del adolescente	236
9.- El conflicto generacional. Su repercusión en la Tutoría	238
 Capítulo VI.- <u>El aprendizaje durante la adolescencia</u>	244
1.- Aprendizaje y educación	245
2.- Aspectos a tener en cuenta en el aprendizaje	249
3.- Diagnóstico de los problemas de aprendizaje	253
4.- Papel de las actividades extraescolares	264
5.- Las normas de convivencia y las sanciones	266
 Capítulo VII.- <u>El entorno educativo; sociedad y escuela</u>	273
1.- El impacto del ambiente en la persona humana	274
2.- La relación con la familia, elemento clave	279
3.- Problemática de la enseñanza secundaria	285
4.- El grupo-clase en el entorno escolar	292
5.- Niveles y estructuras del grupo-clase	295
6.- Roles a desempeñar en el grupo-clase	301
7.- Situaciones de conflicto en el grupo	304
8.- Modelos de conducción en la acción tutorial	309
9.- Aspectos del adolescente que destacan en el entorno escolar	312
10.-Otros aspectos sociológicos que inciden en el entorno	316

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE LA TUTORIA EN MADRID

Capítulo VIII.- <u>Datos y elaboración de la Encuesta</u>	324
1.- El distrito madrileño del Retiro	325
2.- El distrito de Moratalaz	327
3.- Centros escogidos para realizar la muestra	333
4.- Presentación de la Encuesta	334
5.- El contenido de la Encuesta realizada	336
6.- Características de los encuestados	342
Capítulo IX.- <u>Estudio comparado de los resultados de la Encuesta, entre los</u> <u>años 1981 y 1991</u>	347
1.- La estructura de la muestra	348
2.- ¿Sobre quién recae el nombramiento del Tutor?	351
3.- ¿Sobre quién debiera recaer este nombramiento?	352
4.- Si el Tutor debe ser profesor del grupo	354
5.- Funciones y tareas de la actividad tutorial	355
6.- Cualidades exigibles al Tutor	361
7.- La dedicación a la labor tutorial	366
8.- Satisfacción por la acción tutorial en el centro	370
9.- Organización de la labor del Tutor	372
10.-La tutoría ante el desarrollo y el rendimiento escolar del alumno	377
11.-Sugerencias para aumentar la eficacia de la función tutorial	386
12.-Análisis general de los resultados de la Encuesta	389
CONCLUSIONES	395
BIBLIOGRAFIA	407
APENDICE	437
GRAFICOS	438
INDICE ANALITICO	661